

Robert Hilbe

Selbst organisiertes Lernen am Gymnasium

Eine Untersuchung interindividueller Unterschiede bei  
Schülerinnen und Schülern im Umgang mit der Lernerautonomie

Anhang

Budrich Academic Press

Opladen • Berlin • Toronto 2022

Anhang zu:

Hilbe, Robert (2022): Selbst organisiertes Lernen am Gymnasium. Eine Untersuchung interindividueller Unterschiede bei Schülerinnen und Schülern im Umgang mit der Lernerautonomie. Opladen: Budrich Academic Press.



ISBN 978-3-96665-026-7  
DOI 10.3224/96665026A

Dieser Beitrag steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/96665026A>).

# Anhang

## Anhang A: Quantitativer Teil

### A1 Übersicht der SOL-Unterrichtseinheiten

<i>Titel</i>	<i>Fach</i>	<i>Stufe</i>	<i>Schule</i>	<i>Wochenlektionen</i>	<i>Wochen</i>	<i>Evaluationszeitpunkte</i>
Gegenwartskunst / Werk zum Thema «Haut»	Bildnerisches Gestalten	Sekunda	Gymnasium NMS Bern	2	7	t <sub>1</sub>
Kochen und dessen ästhetische Umsetzung in Kochbüchern	Bildnerisches Gestalten	Prima	Gymnasium Thun Schadau	9	3	t <sub>1</sub>
Ich und Du – Das Selbstportrait als Mittel zur Selbsterkenntnis	Bildnerisches Gestalten	Prima	Gymnasium Thun Schadau	6	3	t <sub>1</sub>
Evolution des Menschen	Biologie	Sekunda	Gymnasium Interlaken	2	5	t <sub>1</sub>
Leitprogramm Nervensystem	Biologie	Sekunda	Gymnasium Neufeld	3–5	8	t <sub>0</sub> + t <sub>1</sub>
Fächerübergreifendes Projekt zur Ökologie	Biologie und Chemie	Ende Tertia/ Anfangs Sekunda	Gymnasium Köniz-Lerbermatt	0–4	10	t <sub>1</sub>
Fächerübergreifendes Projekt zur Ökologie	Biologie und Chemie	Ende Tertia/ Anfangs Sekunda	Gymnasium Köniz-Lerbermatt	0–4	10	t <sub>1</sub>
Fächerübergreifendes Projekt zur Ökologie	Biologie und Chemie	Ende Tertia/ Anfangs Sekunda	Gymnasium Köniz-Lerbermatt	0–4	10	t <sub>1</sub>
Fächerübergreifendes Projekt zur Ökologie	Biologie und Chemie	Ende Tertia/ Anfangs Sekunda	Gymnasium Köniz-Lerbermatt	0–4	10	t <sub>1</sub>
Säuren und Basen	Chemie	Sekunda	Gymnasium Neufeld	2	5	t <sub>0</sub> + t <sub>1</sub>
Schreiben lernen in Schreibkonferenzen	Deutsch	Sekunda	Gymnasium Biel Seeland	3	31	t <sub>0</sub> + t <sub>1</sub>
Journalismus-Projekt	Deutsch	Sekunda	Gymnasium Kirchenfeld	10	6	t <sub>1</sub>
Reportage	Deutsch	Tertia	Gymnasium Kirchenfeld	4	9	t <sub>1</sub>
Reportage	Deutsch	Tertia	Gymnasium Kirchenfeld	4	9	t <sub>1</sub>

<i>Titel</i>	<i>Fach</i>	<i>Stufe</i>	<i>Schule</i>	<i>Woche</i>	<i>Wochenlektionen</i>	<i>Evaluationszeitpunkte</i>
Journalismus-Projekt	Deutsch	Tertia	Gymnasium Kirchenfeld	2 bis 4	ca. 6	t <sub>0</sub> + t <sub>1</sub>
Reportage-Projekt	Deutsch	Tertia	Gymnasium Kirchenfeld	2 bis 4	ca. 6	t <sub>1</sub>
Die deutsche Literatur im historischen Kontext	Deutsch	Sekunda	Gymnasium Köniz-Lerbermatt	2	5	t <sub>0</sub> + t <sub>1</sub>
Literaturgeschichte	Deutsch	Sekunda	Gymnasium NMS Bern	3	4–5	t <sub>1</sub>
Literarische Strömungen in der 1. Hälfte des 20. Jahrhunderts	Deutsch	Prima	Gymnasium Kirchenfeld	4	10	t <sub>0</sub> + t <sub>1</sub>
ALE: Autonomous Learning Englisch	Englisch	Tertia	Freies Gymnasium Bern	2	6–8	t <sub>1</sub>
ALE: Autonomous Learning Englisch	Englisch	Tertia	Freies Gymnasium Bern	2	6–8	t <sub>1</sub>
ALE: Autonomous Learning Englisch	Englisch	Tertia	Freies Gymnasium Bern	2	6–8	t <sub>1</sub>
News Magazine Programme	Englisch	Sekunda	Gymnasium Biel Alpenstrasse	14	5	t <sub>0</sub> + t <sub>1</sub>
Klassendiskussion leiten	Englisch	Tertia	Gymnasium Burgdorf	1	9	t <sub>1</sub>
How to Write a Good Short Story	Englisch	Prima	Gymnasium Kirchenfeld	2	10+	t <sub>1</sub>
LitFilm Project – Great books that have been turned into great films	Englisch	Sekunda	Gymnasium Kirchenfeld	2	6+	t <sub>1</sub>
Reading Journal	Englisch	Tertia	Gymnasium Kirchenfeld	2	20	t <sub>1</sub>
Close Your Grammar Gaps	Englisch	Quarta	Gymnasium Kirchenfeld	1	16	t <sub>1</sub>
Close Your Grammar Gaps	Englisch	Quarta	Gymnasium Kirchenfeld	1	16	t <sub>1</sub>
Novel Reading Project	Englisch	Tertia	Gymnasium Köniz-Lerbermatt	1–3	9	t <sub>1</sub>
English Self-Study	Englisch	Sekunda/ Prima	Gymnasium Thun Schadau	2	1 Jahr	t <sub>0</sub> + t <sub>1</sub>

<i>Titel</i>	<i>Fach</i>	<i>Stufe</i>	<i>Schule</i>	<i>Woche</i>	<i>Wochen</i>	<i>Wochenlektionen</i>	<i>Evaluationszeitpunkte</i>
Shakespeare als Graphic Novel	Englisch	Prima	Gymnasium Thun Schadau	1	12	t <sub>1</sub>	
Wie kommunizieren Herr und Frau Schweizer?	Ergänzungsfach PP	Sekunda	Gymnasium Thun Seefeld	2	5	t <sub>1</sub>	
Wie kommunizieren Herr und Frau Schweizer?	Ergänzungsfach PP	Sekunda	Gymnasium Thun Seefeld	2	5	t <sub>1</sub>	
Discussion d'un thème actuel	Französisch	Sekunda	Freies Gymnasium Bern	2	10–12	t <sub>1</sub>	
Discussion d'un thème actuel	Französisch	Sekunda	Freies Gymnasium Bern	2	10–12	t <sub>1</sub>	
Discussion d'un thème actuel	Französisch	Sekunda	Freies Gymnasium Bern	2	10–12	t <sub>1</sub>	
Discussion d'un thème d'actualité	Französisch	Sekunda	Freies Gymnasium Bern	2	9–10	t <sub>1</sub>	
Les expressions idiomatiques en français	Französisch	Sekunda	Gymnasium Biel Alpenstrasse	3	5	t <sub>0</sub> + t <sub>1</sub>	
Analyse d'une nouvelle du 18e siècle	Französisch	Prima	Gymnasium Kirchenfeld	1–2	ca. 8	t <sub>0</sub> + t <sub>1</sub>	
Mener un débat sur un thème d'actualité	Französisch	Sekunda	Gymnasium Neufeld	ca. 15	9	t <sub>0</sub> + t <sub>1</sub>	
Maturavorbereitung	Französisch	Prima	Gymnasium Oberaargau	3	1	t <sub>1</sub>	
Erd-Erkundung mit Sven Hedin	Geografie	Quarta	Gymnasium Muristalden	2	11	t <sub>0</sub> + t <sub>1</sub>	
Stadtentwicklung: Von Stadtbrachen, Zwischennutzungen und städtebaulichen Massnahmen	Geografie	Sekunda	Gymnasium NMS Bern	3	7	t <sub>1</sub>	
Totalitarismus	Geschichte	Prima	Gymnasium Biel Seeland	2	4–6	t <sub>0</sub> + t <sub>1</sub>	
Blick zurück über drei Generationen	Geschichte	Quarta	Gymnasium Burgdorf	2	3–4	t <sub>1</sub>	
Die Schweiz im Zweiten Weltkrieg: Geheimsache Gotthardfestung	Geschichte	Quarta	Gymnasium Interlaken	2	4	t <sub>0</sub> + t <sub>1</sub>	
Dekolonisation – Schwerpunkt Afrika	Geschichte	Prima	Gymnasium Kirchenfeld	2	4	t <sub>1</sub>	

<i>Titel</i>	<i>Fach</i>	<i>Stufe</i>	<i>Schule</i>	<i>Woche</i>	<i>Wochen</i>	<i>Wochenlektionen</i>	<i>Evaluationszeitpunkte</i>
Dekolonisation – Schwerpunkt Afrika	Geschichte	Prima	Gymnasium Kirchenfeld	2	4	t <sub>1</sub>	
Begegnung mit dem 20. Jahrhundert	Geschichte	Quarta	Gymnasium Muristalden	2	10	t <sub>1</sub>	
Die Entwicklung der Stadt Bern während der Zeit der Industrialisierung	Geschichte	Sekunda	Gymnasium NMS Bern	2	10	t <sub>1</sub>	
Die Entwicklung der Stadt Bern während der Zeit der Industrialisierung	Geschichte	Sekunda	Gymnasium NMS Bern	2	10	t <sub>1</sub>	
Die Entwicklung der Stadt Bern während der Zeit der Industrialisierung	Geschichte	Sekunda	Gymnasium NMS Bern	2	18	t <sub>1</sub>	
Zur Konstituierung von Geschichte im öffentlichen Raum	Geschichte	Sekunda	Gymnasium NMS Bern	3	9	t <sub>1</sub>	
Menschenrechte	Geschichte und Geografie	Sekunda	Gymnasium Neufeld	2	9	t <sub>1</sub>	
Individuelle Projekte bearbeiten	Informatik	Prima	Gymnasium Biel Seeland	3	6	t <sub>1</sub>	
Maturavorbereitung	Mathematik	Prima	Gymnasium Oberaargau	4	8	t <sub>1</sub>	
Praktisches Musizieren – selber Musik gestalten	Musik	Prima	Gymnasium Hofwil	2	12	t <sub>1</sub>	
Analyse eines Popsongs	Musik	Prima	Gymnasium Kirchenfeld	4	8	t <sub>0</sub> + t <sub>1</sub>	
Gruppenprojekt Musik Sekunda	Musik	Sekunda	Gymnasium Köniz-Lerbermatt	2	5	t <sub>1</sub>	
Maturavorbereitung	Musik	Prima	Gymnasium Oberaargau				t <sub>1</sub>
Glücksvorstellungen	Philosophie (PPP)	Tertia	Gymnasium Hofwil	2	10	t <sub>0</sub> + t <sub>1</sub>	
Was können wir wissen?	Philosophie (PPP)	Tertia	Gymnasium Thun Seefeld	9	4	t <sub>1</sub>	
Schiefer Wurf	Physik	Tertia	Gymnasium Burgdorf	2	ca. 4	t <sub>1</sub>	
Wurfparabeln veranschaulichen und nachvollziehen können	Physik	Tertia	Gymnasium Burgdorf	8–10	4–5	t <sub>1</sub>	
Wurfparabeln veranschaulichen und nachvollziehen können	Physik	Tertia	Gymnasium Burgdorf	8–10	4–5	t <sub>1</sub>	

<i>Titel</i>	<i>Fach</i>	<i>Stufe</i>	<i>Schule</i>	<i>Woche</i>	<i>Wochenlektionen</i>	<i>Evaluationszeitpunkte</i>
Wurfparabeln veranschaulichen und nachvollziehen können	Physik	Tertia	Gymnasium Burgdorf	8–10	4–5	t <sub>1</sub>
Wurfparabeln veranschaulichen und nachvollziehen können	Physik	Tertia	Gymnasium Burgdorf	8–10	4–5	t <sub>1</sub>
«Science-Cuisine»: Dokumentation & Präsentation	Physik	Sekunda	Gymnasium Neufeld	ca. 12	9	t <sub>1</sub>
Quantenwelten	Physik/Chemie (FÜ)	Sekunda	Gymnasium Neufeld	2	7	t <sub>1</sub>
Familie	PP	Tertia	Gymnasium Burgdorf	3	7	t <sub>0</sub> + t <sub>1</sub>
Ethische Fragestellungen in Betrieben und Institutionen (Biel und Umgebung)	PPP	Tertia	Gymnasium Biel Seeland	2	7	t <sub>1</sub>
Verrückt! – Verrückt normal?	Psychologie	Prima	Gymnasium Muristalden	2.5	10	t <sub>0</sub> + t <sub>1</sub>
Verrückt! – Verrückt normal?	Psychologie	Prima	Gymnasium Muristalden	2.5	10	t <sub>0</sub> + t <sub>1</sub>
Conquista de América	Spanisch	Prima	Freies Gymnasium Bern	1	8	t <sub>0</sub> + t <sub>1</sub>
Mini SOL Sport	Sport	Prima	Freies Gymnasium Bern	2	5	t <sub>0</sub> + t <sub>1</sub>
Mini SOL Sport	Sport	Prima	Freies Gymnasium Bern	2	5	t <sub>0</sub> + t <sub>1</sub>
Tanzgestaltung	Sport	Prima/Sekunda	Gymnasium Biel Alpenstrasse	2	6–7	t <sub>0</sub> + t <sub>1</sub>
Fitness	Sport	Prima	Gymnasium Muristalden	2	14	t <sub>0</sub> + t <sub>1</sub>
Entwicklung eines selbst erfundenen Spiels	Sport	Prima	Gymnasium Neufeld	1	5	t <sub>0</sub> + t <sub>1</sub>
Volkswirtschaftliche Literatur	Volkswirtschaftslehre	Prima	Gymnasium Thun Schadau	1	13	t <sub>1</sub>
WoP	Wirtschaft	Sekunda	Gymnasium Kirchenfeld	1	ca. 35	t <sub>1</sub>
WoP	Wirtschaft	Sekunda	Gymnasium Kirchenfeld	1	ca. 35	t <sub>1</sub>
Wirtschaftskrisen in historischer Perspektive – Ursachen und Folgen	Wirtschaft und Geschichte (Primaprofil)	Prima	Gymnasium Köniz-Lerbermatt	3	18	t <sub>1</sub>

<i>Titel</i>	<i>Fach</i>	<i>Stufe</i>	<i>Schule</i>	<i>Woche</i> <i>Wochen</i>	<i>Wochenlektionen</i>	<i>Evaluationszeit-</i> <i>punkte</i>
Event-Organisation	Wirtschaft und Recht	Tertia	Gymnasium NMS Bern	2	10	$t_0 + t_1$
Die gute Tat – Nachhaltige Projekte mit wirtschaftlichem Potenzial	Wirtschaft und Recht	Tertia	Gymnasium NMS Bern	2	10	$t_0 + t_1$
Die gute Tat – Nachhaltige Projekte mit wirtschaftlichem Potenzial	Wirtschaft und Recht	Tertia	Gymnasium NMS Bern	2	10	$t_0 + t_1$
Event	Wirtschaft und Recht	Tertia	Gymnasium NMS Bern	2	11	$t_1$



## A2 Übersicht der verwendeten Skalen

Für die Erfassung der quantitativen Faktoren wurden verschiedene Skalen aus der pädagogisch-psychologischen Forschungsliteratur verwendet. Die Codierung des Antwortformats ist, falls nicht anders erwähnt: (1) *trifft nicht zu*, (2) *trifft eher nicht zu*, (3) *trifft eher zu*, (4) *trifft zu* bzw. für die Einschätzung persönlicher Fähigkeiten (1) *überhaupt nicht gut*, (2) *eher schlecht*, (3) *eher gut*, (4) *sehr gut*. Die verwendeten Skalen wurden zur Prüfung ihrer Eignung im Kontext der Erhebung einer konfirmatorischen Faktoren- und Reliabilitätsanalyse unterzogen. Im Falle der Faktorenanalyse wurden Hauptkomponentenanalysen mit paarweisem Fallausschluss und schiefwinkliger (obliminer) Rotation durchgeführt. Als Entscheidungskriterium für die Extraktion eines Faktors galt das Kaiser-Kriterium (Eigenwert  $> 1$ ) sowie eine aufgeklärte Varianz grösser als 50 %. Während der Reliabilitätsanalyse wurden Items aus der Skala ausgeschlossen, wenn die Trennschärfen ( $r_{it}$ ) den Wert von 0.3 unterschritten oder die Reliabilität durch Ausschluss des Items deutlich verbessert werden konnte. Die Faktoren wurden grundsätzlich dann als reliabel betrachtet und für die weitere Analyse verwendet, wenn das Mass der internen Konsistenz (Cronbachs  $\alpha$ ) mindestens 0.6 betrug. Die Faktorwerte wurden durch Bildung des arithmetischen Mittels berechnet, vorausgesetzt mehr als die Hälfte der Items des Faktors wiesen gültige Werte auf.

Die folgenden Tabellen weisen die Stichprobengrösse (N), das arithmetische Mittel (M), die Standardabweichung (SD) sowie die interne Konsistenz (Cronbachs  $\alpha$ ) und die Trennschärfe ( $r_{it}$ ) der extrahierten Faktoren bzw. ihrer Items für den Befragungszeitpunkt  $t_1$  nach Abschluss der SOL-Unterrichtseinheiten aus. Bei Skalen, die aus der Forschungsliteratur übernommenen wurden, sind zusätzlich die Quellen angegeben.

### Skala «Autonomie» (Konrad 2005)

<i>Inwiefern treffen die folgenden Aussagen rückblickend auf Ihr Lernen in dieser Unterrichtseinheit zu?</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
<b>F1 Autonomie (N = 1362, <math>\alpha</math> = .82)</b>	<b>3.14</b>	<b>.63</b>	
Ich konnte über die Organisation des Lerngeschehens mitbestimmen.	3.29	.84	.52
Ich konnte meine eigenen Ideen verwirklichen.	3.18	.84	.65
Ich hatte das Gefühl, das zu tun, was ich selber tun will.	2.95	.90	.65
Ich erlebte mich als unabhängig und selbstbestimmt.	3.11	.79	.59
Ich hatte das Gefühl, Entscheidungsspielräume zu haben.	3.19	.80	.64

### Skala «Mitbestimmung» (Gruehn 2000)

<i>Wie gut treffen die folgenden Aussagen für diese Unterrichtseinheit zu? In dieser Unterrichtseinheit ...</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
<b>F1 Mitbestimmung (N = 1361, <math>\alpha</math> = .65)</b>	<b>2.75</b>	<b>.57</b>	
hat uns die Lehrperson oft Stoffe und Themen zur Auswahl gegeben.	2.55	.98	.36
ist die Lehrperson oft auf aktuelle Wünsche der Schüler/innen eingegangen.	2.74	.96	.48

<i>Wie gut treffen die folgenden Aussagen für diese Unterrichtseinheit zu? In dieser Unterrichtseinheit ...</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
konnten wir oft selbst entscheiden, in welcher Reihenfolge die Aufgaben erledigt werden.	3.22	.91	.36
durften wir oft selbst entscheiden, welche Hilfsmittel wir benutzen wollen.	3.28	.85	.39
durften wir oft wählen zwischen einfachen und schwierigen Aufgaben.	2.47	1.08	.42

Skala «Entscheidungsspielräume» (Konrad 1997)

<i>Wie beurteilen Sie Ihre Möglichkeiten, in dieser Unterrichtseinheit selbstständig zu lernen? Ich hatte in dieser Unterrichtseinheit die Möglichkeit, ...</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
<b>F1 Entscheidungsspielräume (N = 1363, <math>\alpha = .83</math>)</b>	<b>3.20</b>	<b>.50</b>	
mein Lerntempo selbst zu bestimmen.	3.29	.82	.44
meine Art zu lernen selbst zu wählen.	3.27	.84	.55
Lernmaterialien selbst auszusuchen.	3.11	.95	.46
Lernmethoden und -zugänge selbst zu wählen.	3.19	.81	.60
mein Lernen selbst zu kontrollieren.	3.43	.70	.53
eine angenehme und förderliche Lernatmosphäre zu schaffen.	3.30	.77	.48
selbst festzulegen, was ich lernen will.	2.79	1.00	.54
mein Vorgehen beim Lernen zu reflektieren.	3.16	.77	.52
meinen Lernerfolg selbst zu überprüfen.	3.02	.84	.44
mir eigene Ziele für das Lernen zu setzen.	3.15	.86	.55
mir die Zeit für das Lernen selbst einzuteilen.	3.48	.72	.43

Skala «Beziehung zur Lehrperson» (Schönbächler 2008)

<i>Was meinen Sie zu folgenden Aussagen zu Ihrer Beziehung zu Ihrer Lehrperson in diesem Fach?</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
<b>F1 Beziehung zur Lehrperson (N = 1363, <math>\alpha = .93</math>)</b>	<b>2.91</b>	<b>.65</b>	
Ich mag meinen Lehrer/meine Lehrerin.	3.18	.87	.77
Ich habe eine gute Beziehung zu meinem Lehrer/meiner Lehrerin.	3.06	.81	.79
Mein Lehrer/meine Lehrerin unterstützt mich bei Problemen in der Schule.	2.97	.89	.70
Ich glaube, mein Lehrer/meine Lehrerin unterrichtet unsere Klasse gern.	3.15	.89	.67
Mein Lehrer/meine Lehrerin ist ein Vorbild für mich.	2.04	.95	.59
Im Unterricht fühle ich mich von meinem Lehrer/meiner Lehrerin gemocht und unterstützt.	2.98	.82	.82
Ich habe den Eindruck, von meinem Lehrer/meiner Lehrerin ernst genommen zu werden.	3.36	.78	.67
Mein Lehrer/meine Lehrerin kümmert sich darum, wie es mir geht.	2.64	.92	.69
Zu meinem Lehrer/meiner Lehrerin habe ich grosses Vertrauen.	2.64	.92	.74
Mein Lehrer/meine Lehrerin lobt mich, wenn ich gut gearbeitet habe.	2.96	.85	.53
Ich habe das Gefühl, dass mein Lehrer/meine Lehrerin mich gut leiden kann.	3.01	.79	.74

Skala «Zeitverwendung» (Gruehn 2000)<sup>1</sup>

<i>Wie wurde in dieser Unterrichtseinheit die Zeit genutzt?</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
<b>F1 Zeitverwendung (N = 392, <math>\alpha = .86</math>)</b>	<b>2.23</b>	<b>.81</b>	
Meistens dauerte es sehr lange, bis alle zur Arbeit bereit waren.	2.32	.96	.73
Zu Beginn der Stunde dauerte es sehr lange, bis die Schüler/innen ruhig wurden und zu arbeiten begannen.	2.15	.94	.77
Meistens fehlte bei irgendjemandem etwas, wenn wir anfangen wollten zu arbeiten.	2.15	.99	.63
Im Unterricht wurde viel Zeit vertrödelt.	2.29	1.01	.68

Skala «Klassenklima» (Schönbächler 2008)<sup>2</sup>

<i>Wie gut treffen diese Aussagen über Ihre Klasse zu? Mit Ihrer Klasse sind hier Ihre Mitschüler/innen gemeint, mit denen Sie in diesem Fach und bei dieser Lehrperson Unterricht haben.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
<b>F1 Klassenklima (N = 968, <math>\alpha = .85</math>)</b>	<b>3.33</b>	<b>.57</b>	
Ich fühle mich sehr wohl in unserer Klasse.	3.57	.66	.71
Es hat viele Mitschüler/innen in unserer Klasse, die ich sehr gut mag.	3.52	.68	.66
Ich glaube, die meisten meiner Mitschüler/innen mögen mich sehr gut.	3.31	.68	.67
Wir halten in unserer Klasse zusammen.	3.01	.89	.70
Ich wäre lieber in einer anderen Klasse. (umgepolt)	3.46	.83	.56
Wenn jemand in unserer Klasse Probleme hat, helfen wir einander.	3.08	.74	.51

Skala «Motivationale Orientierung» (Wild et al. 2008)<sup>3</sup>

<i>Ich fühle mich im Unterricht zufrieden, ...</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
<b>F1 Ichorientierung – ego orientation (N = 1160, <math>\alpha = .85</math>)</b>	<b>2.38</b>	<b>.82</b>	
wenn ich als einzige/r die richtige Antwort weiss.	2.46	1.02	.70
wenn ich mehr weiss als die anderen.	2.40	.94	.78
wenn ich mehr Aufgaben richtig habe als meine Mitschüler/innen.	2.27	.99	.66
wenn der Lehrer/die Lehrerin mich für eine/n der besten Schüler/innen hält.	2.39	1.01	.64

<sup>1</sup> Diese Skala wurde nur in jenen Klassen verwendet, die sowohl zu Beginn ( $t_0$ ) als auch nach Abschluss der SOL-Unterrichtseinheit ( $t_1$ ) befragt wurden. Die Stichprobe ist bedeutend kleiner als bei den übrigen Skalen, da nur ein Teil der Klassen zu beiden Zeitpunkten befragt werden konnte.

<sup>2</sup> Diese Skala wurde nur in jenen Klassen verwendet, die ausschliesslich nach Abschluss der SOL-Unterrichtseinheit ( $t_1$ ) befragt wurden. Die Stichprobe ist kleiner als bei den übrigen Skalen, da die Klassen mit zwei Befragungszeitpunkten ausgeschlossen sind.

<sup>3</sup> Diese Skala wurde nachträglich in den Fragebogen nach Abschluss der SOL-Unterrichtseinheit ( $t_1$ ) aufgenommen. Die Stichprobe ist daher etwas kleiner als bei den übrigen Skalen.

<i>Ich fühle mich im Unterricht zufrieden, ...</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
<b>F2 Aufgabenorientierung – mastery orientation (N = 1161, <math>\alpha = .62</math>)</b>	<b>2.51</b>	<b>.59</b>	
wenn ich ganz genau nachdenken muss.	2.58	.77	.45
wenn ich ganz genau aufpassen muss, um mitzukommen.	2.10	.80	.43
wenn ich die ganze Zeit richtig beschäftigt bin.	2.85	.77	.40

Skala «Motivationale Regulation» (Müller et al. 2007; basiert auf Ryan und Connell 1989)<sup>4</sup>

<i>Die folgenden Aussagen beziehen sich auf Ihr eigenes Lernen. Bitte versuchen Sie möglichst genau zu antworten, warum Sie in diesem Fach lernen.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
<i>Ich lerne in diesem Fach, ...</i>			
<b>F1 Intrinsische Regulation (N = 1161, <math>\alpha = .89</math>)</b>	<b>2.67</b>	<b>.77</b>	
weil ich es genieße, mich mit diesem Fach auseinanderzusetzen.	2.57	.95	.81
weil ich gerne Aufgaben aus diesem Fach löse.	2.35	.94	.74
weil es mir Spass macht.	2.69	.94	.76
weil ich gerne über Dinge dieses Faches nachdenke.	2.56	.96	.76
<b>F2 Identifizierte Regulation (N = 1161, <math>\alpha = .84</math>)</b>	<b>2.83</b>	<b>.86</b>	
um später eine bestimmte Ausbildung machen zu können (z.B. Fachhochschule oder Studium).	2.85	1.10	.67
weil ich damit mehr Möglichkeiten bei der späteren Berufswahl habe.	2.95	1.05	.74
weil ich mit dem Wissen im Fach später einen besseren Job bekommen kann.	2.63	1.05	.76
weil ich die Sachen, die ich hier lerne, später gut gebrauchen kann.	2.90	.99	.54
<b>F3 Introjierte Regulation (N = 1161, <math>\alpha = .69</math>)</b>	<b>1.99</b>	<b>.65</b>	
weil ich ein schlechtes Gewissen hätte, wenn ich wenig tun würde.	2.25	1.00	.49
weil ich mich vor mir selbst schämen würde, wenn ich es nicht tun würde.	2.01	.97	.51
weil ich möchte, dass mein Lehrer/meine Lehrerin denkt, dass ich eine gute Schülerin/ein guter Schüler bin.	1.98	.84	.44
weil ich möchte, dass die anderen Schüler/innen von mir denken, dass ich ziemlich gut bin.	1.71	.81	.46

Der Faktor «Externale Regulation» konnte aufgrund einer zu geringen Reliabilität ( $\alpha = .54$ ) nicht gebildet werden.

<sup>4</sup> Diese Skala wurde nachträglich in den Fragebogen nach Abschluss der SOL-Unterrichtseinheit ( $t_1$ ) aufgenommen. Die Stichprobe ist daher etwas kleiner als bei den übrigen Skalen.

Skala «Fachliche Selbstwirksamkeit» (Jerusalem und Satow 1999, dokumentiert in Schwarzer und Jerusalem 1999)<sup>5</sup>

<i>Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Ihr Lernen in diesem Fach zu?</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
<b>F1 Fachliche Selbstwirksamkeit (N = 1161, <math>\alpha = .87</math>)</b>	<b>3.02</b>	<b>.58</b>	
Ich kann auch die schwierigen Aufgaben im Unterricht lösen, wenn ich mich anstrenge.	3.16	.75	.68
Es fällt mir leicht, neuen Unterrichtsstoff zu verstehen.	3.03	.75	.67
Wenn ich eine schwierige Aufgabe lösen soll, glaube ich, dass ich das schaffen werde.	2.96	.77	.72
Selbst wenn ich mal längere Zeit krank sein sollte, kann ich immer noch gute Leistungen erzielen.	2.81	.83	.63
Auch wenn der Lehrer/die Lehrerin das Tempo anzieht, kann ich die geforderten Leistungen noch schaffen.	3.00	.75	.73
Auch wenn der Lehrer/die Lehrerin an meinen Fähigkeiten zweifelt, bin ich mir sicher, dass ich gute Leistungen erzielen kann.	2.96	.80	.55
Ich bin mir sicher, dass ich auch dann noch meine gewünschten Leistungen erreichen kann, wenn ich mal eine schlechte Note bekommen habe.	3.19	.77	.53

Skala «SOL-Selbstwirksamkeit» (Zimmerman et al. 1992, eigene Übersetzung)

<i>Wie gut sind Ihre Fähigkeiten, ...</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
<b>F1 SOL-Selbstwirksamkeit (N = 1357, <math>\alpha = .80</math>)</b>	<b>2.76</b>	<b>.56</b>	
Hausaufgaben bis zu einem vorgegebenen Termin zu erledigen?	2.76	.88	.56
sich auf das Lernen zu konzentrieren, wenn es andere interessante Dinge zu tun gibt?	2.45	.82	.65
sich auf die Themen des Unterrichts zu konzentrieren?	2.93	.67	.48
im Unterricht Notizen anzufertigen?	2.92	.87	.43
Ihre Aufgaben zu planen, die für die Schule zu erledigen sind?	2.69	.89	.56
sich einen ungestörten Platz zum Lernen auszusuchen?	3.08	.79	.39
sich für Hausaufgaben und das Lernen zu motivieren?	2.48	.87	.63

Skala «Schulisches Selbstkonzept» (PISA, Artelt et al. 2004)

<i>Wie schätzen Sie sich in der Schule im Allgemeinen ein?</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
<b>F1 Schulisches Selbstkonzept (N = 1155, <math>\alpha = .83</math>)</b>	<b>3.03</b>	<b>.57</b>	
In den meisten Schulfächern lerne ich schnell.	3.08	.65	.57
In den meisten Schulfächern schneide ich in Prüfungen gut ab.	2.98	.67	.75
Ich bin in den meisten Schulfächern gut.	3.01	.67	.76

<sup>5</sup> Diese Skala wurde nachträglich in den Fragebogen nach Abschluss der SOL-Unterrichtseinheit ( $t_1$ ) aufgenommen. Die Stichprobe ist daher etwas kleiner als bei den übrigen Skalen.

## Skala «SOL-Fähigkeiten» (Pieter 2004)

<i>Bitte beurteilen Sie, inwieweit Sie in der Lage sind, die unten stehenden Situationen beim Lernen selbst zu meistern. Ich kann ...</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
<b>F1 SOL-Fähigkeiten (N = 1353, <math>\alpha = .73</math>)</b>	<b>3.09</b>	<b>.47</b>	
... Wissenslücken und Wissensdefizite bezüglich eines Lernstoffes selbst erkennen. Erläuterung: Ich kann meine eigenen Kenntnisse und Fertigkeiten realitätsnah einschätzen. Ich kann selbst erkennen, welche Kapitel ich noch lernen muss und welche ich schon so weit beherrsche, dass eine Wiederholung genügt.	3.31	.61	.70
... aus einer Zahl von Lernangeboten das für mich passende auswählen. Erläuterung: Ich suche mir diejenige Möglichkeit zur Vorbereitung der Prüfung aus (alleine eigene Notizen erstellen bzw. das Lehrbuch durcharbeiten, mich mit Klassenkameraden gemeinsam vorbereiten, an Förderunterricht teilnehmen, Nachhilfestudio besuchen), die meinen Neigungen beim Lernen entspricht.	3.24	.64	.68
... Zeiten, in denen ich lernen will, selbst festlegen. Erläuterung: Ich bin in der Lage, die Stunden, die ich mit Lernen verbringen will, in einem Zeitplan festzuhalten.	2.99	.88	.69
... diese festgelegten Zeiten auch einhalten. Erläuterung: Ich bin in der Lage, Hindernisse, die der Einhaltung meiner Lernzeiten im Wege stehen, auszuräumen.	2.55	.84	.69
... die Materialien, Quellen, Hilfsmittel, mit deren Hilfe ich am besten lerne, richtig auswählen. Erläuterung: Ich kann beispielsweise mit Hilfe eines Buches, des Internets, einer CD-ROM oder einem Folienset lernen. Ich wähle mir dasjenige Medium oder diejenigen Hilfsmittel aus, die meinen Neigungen beim Lernen am weitesten entgegenkommen.	3.23	.67	.69
... meine Lerntechniken meinem selbstgewählten Lernweg anpassen. Erläuterung: Ich verfüge über verschiedene Lerntechniken (z.B. Anlegen einer Lernkartei, Schreiben von Zusammenfassungen) und setze die dem Lerngegenstand angemessenen Techniken ein.	3.22	.69	.68

## Skala «Ausdauer» (PISA, Artelt et al. 2004)

<i>Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Ihr Lernen in diesem Fach zu?</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
<b>F1 Ausdauer (N = 1115, <math>\alpha = .75</math>)</b>	<b>2.96</b>	<b>.65</b>	
Wenn ich lerne, versuche ich mein Bestes zu geben, um mir das Wissen und die Fertigkeiten anzueignen.	3.16	.77	.60
Wenn ich lerne, arbeite ich auch dann weiter, wenn der Stoff schwierig ist.	3.08	.74	.58
Wenn ich lerne, arbeite ich so fleissig wie möglich.	2.64	.88	.54

Skala «Approaches to Learning» (Biggs et al. 2001, eigene Übersetzung und Adaption)

<i>Für welches Fach interessieren Sie sich momentan am meisten? Wie gut treffen die folgenden Aussagen auf Ihr Lernen im oben genannten Fach zu?</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
<b>F1 Tiefenverarbeitendes Lernen – deep approach (N = 1352, <math>\alpha = .82</math>)</b>	<b>2.85</b>	<b>.58</b>	
Lernen gibt mir manchmal das Gefühl tiefer persönlicher Befriedigung.	2.77	.93	.56
Ich strenge mich beim Lernen an, weil ich den Stoff interessant finde.	3.25	.76	.61
Ich finde die meisten neuen Themen interessant und verwende oft zusätzliche Zeit, um mehr darüber zu erfahren.	2.63	.86	.59
Ich benutze oft meine Freizeit, um mehr über interessante Themen zu erfahren, die im Unterricht behandelt wurden.	2.36	.88	.58
Die Auseinandersetzung mit einem Thema kann manchmal gleich spannend sein wie ein gutes Buch oder ein guter Film.	2.92	.87	.58
Bis ich mit mir zufrieden bin, muss ich mich hinreichend mit einem Thema auseinandersetzen, damit ich meine eigenen Schlüsse ziehen kann.	3.00	.77	.51
Ich überprüfe mein Wissen über wichtige Themen, bis ich sie vollständig verstanden habe.	2.99	.76	.50
<b>F2 Oberflächliches Lernen – surface approach (N = 1352, <math>\alpha = .70</math>)</b>	<b>2.66</b>	<b>.60</b>	
Ich finde, dass Lehrpersonen nicht von Schüler/innen erwarten sollten, viel Zeit für das Lernen von Stoff zu verwenden, der sowieso nicht geprüft wird.	2.68	.86	.46
Ich sehe den Sinn darin nicht, etwas zu lernen, das in der Prüfung nicht drankommen wird.	2.34	.91	.49
Ich lerne nur Stoff seriös, der im Unterricht behandelt wird.	2.69	.84	.42
Ich beschränke mich beim Lernen normalerweise auf das, was verlangt wird, da es unnötig ist, einen zusätzlichen Aufwand zu betreiben.	2.65	.89	.52
Mein Ziel ist es, beim Lernen mit so wenig Aufwand wie möglich durchzukommen.	2.92	.94	.39
<b>F3 Auswendiglernen – memorizing approach (N = 1347, <math>\alpha = .63</math>)</b>	<b>2.17</b>	<b>.71</b>	
Manchen Lernstoff lerne ich auswendig, indem ich ihn oft wiederhole, auch wenn ich ihn nicht verstehe.	2.21	.97	.50
Die meisten Prüfungen kann ich bestehen, indem ich wichtige Passagen auswendig lerne, anstatt die Inhalte zu verstehen.	1.94	.91	.49
Der beste Weg eine Prüfung zu bestehen ist es, sich Antworten auf mögliche Fragen einzuprägen.	2.37	.94	.35

Im Unterschied zur Zwei-Faktoren-Struktur des Original-Instruments ergab sich durch die Faktorenanalyse ein dritter Faktor, der mit «Auswendiglernen – memorizing approach» bezeichnet wurde.

Polaritätenprofil «Wahrnehmung des Unterrichts» (Eigenentwicklung)<sup>6</sup>

<i>Wie beurteilen Sie diese Unterrichtseinheit im Vergleich zum herkömmlichen Unterricht bei dieser Lehrperson in diesem Fach?</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
<b>F1 Didaktische und inhaltliche Qualität (N = 1045, <math>\alpha = .83</math>)</b>	<b>3.89</b>	<b>1.03</b>	
weniger anschaulich – anschaulicher	3.83	1.27	.71
weniger abwechslungsreich – abwechslungsreicher	4.20	1.39	.55
weniger sinnvolle Inhalte – sinnvollere Inhalte	3.92	1.35	.62
geringerer Lerngewinn – grösserer Lerngewinn	3.76	1.43	.59
weniger verständlich – verständlicher	3.76	1.24	.66
<b>F2 Anforderungscharakter (N = 1045, <math>\alpha = .75</math>)</b>	<b>4.00</b>	<b>1.18</b>	
geringerer Lernaufwand – grösserer Lernaufwand	3.96	1.48	.65
geringerer Zeitdruck – grösserer Zeitdruck	3.83	1.59	.57
weniger anspruchsvoll – anspruchsvoller	4.20	1.23	.52
<b>F2 Zielklarheit (N = 1045, <math>\alpha = .68</math>)</b>	<b>3.46</b>	<b>1.09</b>	
weniger klare Lernziele – klarere Lernziele	3.69	1.45	.60
weniger klare Aufgabenstellungen – klarere Aufgabenstellungen	3.64	1.37	.60
geringere Unterstützung durch Lehrperson – grössere Unterstützung durch Lehrperson	3.07	1.38	.31

## Skala «Lernstrategien» (Wild und Schiefele 1994)

<i>Sie finden hier eine Liste verschiedener Lerntätigkeiten. Geben Sie bitte für jede Tätigkeit an, wie häufig diese bei Ihnen beim Lernen in dieser Unterrichtseinheit vorgekommen ist.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
<b>F1 Organisation (N = 1351, <math>\alpha = .87</math>)</b>	<b>2.96</b>	<b>.97</b>	
Ich machte mir kurze Zusammenfassungen der wichtigsten Inhalte als Gedankenstütze.	2.95	1.39	.64
Ich ging meine Notizen durch und machte mir dazu eine Gliederung mit den wichtigsten Punkten.	2.74	1.28	.66
Ich versuchte, den Stoff so zu ordnen, dass ich ihn mir gut einprägen konnte.	3.25	1.17	.61
Ich stellte mir aus Notizen, Skript oder Literatur kurze Zusammenfassungen mit den Hauptideen zusammen.	2.98	1.35	.72
Ich unterstrich in Texten oder Notizen die wichtigen Stellen.	3.53	1.41	.59
Für grössere Stoffmengen fertigte ich eine Gliederung an, die die Struktur des Stoffs am besten wiedergibt.	2.82	1.22	.66
Ich stellte wichtige Fachausdrücke und Definitionen in eigenen Listen zusammen.	2.48	1.30	.61

<sup>6</sup> Das Polaritätenprofil zur Charakterisierung des SOL-Unterrichts wurde nachträglich in den Fragebogen nach Abschluss der SOL-Unterrichtseinheit ( $t_1$ ) aufgenommen. Die Stichprobe ist daher etwas kleiner als bei den übrigen Skalen.



*Sie finden hier eine Liste verschiedener Lerntätigkeiten. Geben Sie bitte für jede Tätigkeit an, wie häufig diese bei Ihnen beim Lernen in dieser Unterrichtseinheit vorgekommen ist.*

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>rit</i>
<b>F2 Elaboration (N = 1351, <math>\alpha = .81</math>)</b>	<b>3.03</b>	<b>.78</b>	
Ich versuchte, Beziehungen zu den Inhalten verwandter Fächer bzw. Lektionen herzustellen.	2.55	1.16	.48
Zu neuen Konzepten stellte ich mir praktische Anwendungen vor.	2.84	1.11	.48
Ich versuchte, neue Begriffe oder Theorien auf mir bereits bekannte Begriffe und Theorien zu beziehen.	3.06	1.20	.57
Ich stellte mir manche Sachverhalte bildlich vor.	3.09	1.27	.57
Ich versuchte in Gedanken, das Gelernte mit dem zu verbinden, was ich schon darüber wusste.	3.41	1.12	.60
Ich dachte mir konkrete Beispiele zu bestimmten Lerninhalten aus.	2.85	1.19	.60
Ich bezog das, was ich lernte, auf meine eigenen Erfahrungen.	3.12	1.12	.55
Ich überlegte mir, ob der Lernstoff auch für mein Alltagsleben von Bedeutung ist.	3.28	1.27	.37
<b>F3 Kritisches Prüfen (N = 1349, <math>\alpha = .85</math>)</b>	<b>2.79</b>	<b>.83</b>	
Ich fragte mich, ob der Text, den ich gerade durcharbeitete, wirklich überzeugend ist.	3.01	1.24	.53
Ich prüfte, ob die in einem Text (oder in meinen Notizen) dargestellten Theorien, Interpretationen oder Schlussfolgerungen ausreichend belegt und begründet sind.	2.92	1.18	.62
Ich dachte über Alternativen zu den Behauptungen oder Schlussfolgerungen in den Lerntexten nach.	2.71	1.18	.67
Der Stoff, den ich gerade bearbeitete, diente mir als Ausgangspunkt für die Entwicklung eigener Ideen.	2.86	1.17	.54
Es war für mich sehr reizvoll, widersprüchliche Aussagen aus verschiedenen Texten aufzuklären.	2.51	1.21	.63
Ich ging an die meisten Texte kritisch heran.	2.80	1.15	.65
Ich verglich die Vor- und Nachteile verschiedener theoretischer Konzeptionen.	2.65	1.19	.59
Das, was ich lernte, prüfte ich auch kritisch.	2.85	1.13	.56
<b>F4 Wiederholen (N = 1349, <math>\alpha = .85</math>)</b>	<b>2.76</b>	<b>.99</b>	
Ich prägte mir den Lernstoff von Texten durch Wiederholen ein.	2.92	1.32	.58
Ich las meine Notizen mehrmals hintereinander durch.	3.09	1.27	.51
Ich lernte Schlüsselbegriffe auswendig, um mich in der Prüfung besser an wichtige Inhaltsbereiche erinnern zu können.	2.86	1.33	.69
Ich lernte eine selbst erstellte Übersicht mit den wichtigsten Fachbegriffen auswendig.	2.42	1.27	.67
Ich lernte Regeln, Fachbegriffe, oder Formeln auswendig.	2.71	1.38	.70
Ich lernte den Lernstoff anhand von Skripten oder anderen Notizen möglichst auswendig.	2.55	1.30	.67

Sie finden hier eine Liste verschiedener Lerntätigkeiten. Geben Sie bitte für jede Tätigkeit an, wie häufig diese bei Ihnen beim Lernen in dieser Unterrichtseinheit vorgekommen ist.

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>rit</i>
<b>F5 Metakognitive Strategien (N = 1348, <math>\alpha = .85</math>)</b>	<b>2.96</b>	<b>.79</b>	
Ich versuchte, mir vorher genau zu überlegen, welche Teile eines bestimmten Themengebiets ich lernen muss und welche nicht.	3.31	1.23	.83
Wenn ich einen schwierigen Text vorliegen hatte, passte ich meine Lerntechnik den höheren Anforderungen an (z.B. durch langsames Lesen).	3.52	1.24	.83
Wenn ich während des Lesens eines Textes nicht alles verstand, versuchte ich, die Lücken festzuhalten und den Text daraufhin noch einmal durchzugehen.	3.17	1.22	.83
Ich legte im Vorhinein fest, wie weit ich mit der Durcharbeitung des Stoffs kommen möchte.	3.07	1.23	.84
Vor dem Lernen eines Stoffgebiets überlegte ich mir, wie ich am effektivsten vorgehen kann.	3.05	1.16	.83
Ich überlegte mir vorher, in welcher Reihenfolge ich den Stoff durcharbeite.	3.05	1.26	.84
Ich stellte mir Fragen zum Stoff, um sicherzugehen, dass ich auch alles verstanden hatte.	2.61	1.17	.83
Um Wissenslücken festzustellen, rekapitulierte ich die wichtigsten Inhalte, ohne meine Unterlagen zu Hilfe zu nehmen.	2.68	1.20	.83
Ich bearbeitete zusätzliche Aufgaben, um festzustellen, ob ich den Stoff wirklich verstanden hatte.	2.30	1.19	.84
Wenn mir eine bestimmte Textstelle verworren und unklar erschien, ging ich sie noch einmal langsam durch.	3.45	1.20	.83
<b>F6 Anstrengung (N = 1349, <math>\alpha = .80</math>)</b>	<b>3.06</b>	<b>.78</b>	
Wenn ich mir ein bestimmtes Pensum zum Lernen vorgenommen hatte, bemühte ich mich, es auch zu schaffen.	3.48	1.09	.79
Ich strengte mich auch dann an, wenn mir der Stoff überhaupt nicht lag.	3.23	1.09	.77
Ich gab nicht auf, auch wenn der Stoff sehr schwierig oder komplex war.	3.47	1.08	.77
Gewöhnlich dauerte es nicht lange, bis ich mich dazu entschloss, mit dem Lernen anzufangen.	2.82	1.16	.78
Vor der Prüfung nahm ich mir ausreichend Zeit, um den ganzen Stoff noch einmal durchzugehen.	3.09	1.32	.78
Ich nahm mir mehr Zeit zum Lernen als die meisten meiner Mitschüler/innen.	2.28	1.13	.79
Ich arbeitete so lange, bis ich mir sicher war, die Prüfung gut bestehen zu können.	3.09	1.20	.76
<b>F7 Aufmerksamkeit (N = 1348, <math>\alpha = .89</math>)</b>	<b>2.90</b>	<b>.88</b>	
Beim Lernen merkte ich, dass meine Gedanken abschweifen.	3.13	1.13	.70
Es fiel mir schwer, bei der Sache zu bleiben.	2.77	1.09	.67
Ich erappte mich dabei, dass ich mit meinen Gedanken ganz woanders war.	3.17	1.12	.72
Beim Lernen war ich unkonzentriert.	2.72	1.06	.74
Wenn ich lernte, war ich leicht abzulenken.	2.89	1.10	.75
Meine Konzentration hielt nicht lange an.	2.73	1.08	.69

Sie finden hier eine Liste verschiedener Lerntätigkeiten. Geben Sie bitte für jede Tätigkeit an, wie häufig diese bei Ihnen beim Lernen in dieser Unterrichtseinheit vorgekommen ist.

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>rit</i>
<b>F8 Zeitmanagement (N = 1350, <math>\alpha = .78</math>)</b>	<b>2.54</b>	<b>.94</b>	
Beim Lernen hielt ich mich an einen bestimmten Zeitplan.	2.84	1.22	.54
Ich legte bestimmte Zeiten fest, zu denen ich dann lernte.	2.85	1.25	.63
Ich legte die Stunden, die ich täglich mit Lernen verbrachte, durch einen Zeitplan fest.	2.08	1.17	.60
Ich legte vor jeder Lernphase eine bestimmte Zeitdauer fest.	2.40	1.21	.58
<b>F9 Lernumgebung (N = 1353, <math>\alpha = .78</math>)</b>	<b>3.41</b>	<b>.81</b>	
Ich lernte an einem Platz, wo ich mich gut auf den Stoff konzentrieren konnte.	3.65	1.11	.58
Ich gestaltete meine Umgebung so, dass ich möglichst wenig vom Lernen abgelenkt wurde.	3.08	1.23	.59
Zum Lernen sass ich immer am selben Platz.	2.98	1.32	.36
Wenn ich lernte, sorgte ich dafür, dass ich in Ruhe arbeiten konnte.	3.45	1.10	.60
Mein Arbeitsplatz war so gestaltet, dass ich alles schnell finden konnte.	3.48	1.20	.57
Die wichtigsten Unterlagen hatte ich an meinem Arbeitsplatz griffbereit.	3.81	1.04	.51
<b>F10 Lernen mit Mitschülern (N = 1354, <math>\alpha = .84</math>)</b>	<b>3.06</b>	<b>.89</b>	
Ich bearbeitete Texte oder Aufgaben zusammen mit meinen Mitschülern/Mitschülerinnen.	3.18	1.27	.56
Ich nahm mir Zeit, um mit Mitschülern/Mitschülerinnen über den Stoff zu diskutieren.	3.28	1.22	.58
Ich verglich meine Notizen aus dem Unterricht mit denen meiner Mitschüler/innen.	2.46	1.29	.55
Ich liess mich von einem Mitschüler/einer Mitschülerin abfragen und stellte auch ihm/ihr Fragen zum Stoff.	2.39	1.27	.53
Ich nahm die Hilfe anderer in Anspruch, wenn ich ernsthafte Verständnisprobleme hatte.	3.45	1.20	.56
Wenn mir etwas nicht klar war, so fragte ich einen Mitschüler/eine Mitschülerin um Rat.	3.53	1.20	.70
Entdeckte ich grössere Lücken in meinen Notizen, so wandte ich mich an meine Mitschüler/innen.	3.10	1.30	.65
<b>F11 Literatur (N = 1357, <math>\alpha = .82</math>)</b>	<b>3.03</b>	<b>1.08</b>	
Ich suchte nach weiterführender Literatur, wenn mir bestimmte Inhalte noch nicht ganz klar waren.	2.66	1.32	.63
Wenn ich einen Fachbegriff nicht verstand, so schlug ich in einem Wörterbuch oder im Internet nach.	3.28	1.38	.57
Fehlende Informationen suchte ich mir aus verschiedenen Quellen zusammen (z.B. Notizen, Bücher, Fachzeitschriften, Internet).	3.44	1.34	.65
Ich zog zusätzliche Literatur heran, wenn meine Notizen unvollständig waren.	2.75	1.35	.69

Skala «allgemeine Motivation»  $t_0$  (Paulus 1999; Pieter 2004)<sup>7</sup>

<i>Inwiefern treffen die folgenden Aussagen im Allgemeinen auf Sie zu?</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
<b>F1 Realisation von Vornahmen (N = 415, <math>\alpha = .82</math>)</b>	<b>2.93</b>	<b>.55</b>	
Ich kann mich zu unangenehmen Dingen überwinden, wenn es der Verstand verlangt.	3.06	.73	.52
Ich kann mich bei der Erledigung unangenehmer Dinge selbst anspornen.	2.77	.79	.58
Ich kann ein gesetztes Ziel auch gegen den «inneren Schweinehund» verfolgen.	2.91	.76	.69
Ich habe eine grosse Selbstbeherrschung und Selbstkontrolle.	2.92	.81	.57
Wenn ich weiss, dass ich etwas tun muss, dann tue ich dies auch unter erschwerten Umständen.	3.02	.72	.59
Wenn ich mir etwas vorgenommen habe, halte ich dies auch durch.	2.92	.75	.59
<b>F2 Prokrastination (N = 416, <math>\alpha = .76</math>)</b>	<b>2.57</b>	<b>.67</b>	
Ich nehme mir häufig Dinge fest vor, die ich dann aber doch nicht realisiere.	2.5	.83	.47
Ich schiebe unangenehme Tätigkeiten so lange wie möglich auf.	2.7	.93	.68
Ich drücke mich gerne vor unangenehmen Tätigkeiten, obwohl diese erledigt werden müssten.	2.63	.90	.63
Ich bringe unangenehme Dinge lieber schnell hinter mich, auch wenn es besondere Überwindung kostet. (umgepolt)	2.44	.86	.46
<b>F3 Furcht vor Misserfolg (N = 412, <math>\alpha = .90</math>)</b>	<b>2.11</b>	<b>.64</b>	
Ich werde ängstlich, wenn ich ein Problem nicht sofort verstehe.	1.95	.81	.74
Mir machen Arbeiten Angst, die ich voraussichtlich nicht schaffen kann, auch dann, wenn niemand einen Misserfolg merkt.	2.15	.90	.65
Ich werde schon ängstlich, wenn ich nur daran denke, vor neue und unbekannte Probleme gestellt zu werden.	1.91	.85	.65
Ich habe auch bei Aufgaben Angst zu versagen, von denen ich glaube, dass ich sie kann.	2.16	.95	.61
Ich habe Angst, in Situationen zu versagen, in denen viel von mir selbst abhängt.	2.40	.91	.63
Ich fühle mich in neuen Situationen ängstlich, auch wenn niemand zuschaut.	1.95	.84	.69
Ich finde Dinge, die etwas schwierig sind, beunruhigend.	2.15	.82	.66
Mich beunruhigt es, etwas zu tun, bei dem ich nicht sicher bin, ob ich es kann.	2.23	.82	.66
Wenn eine Sache etwas schwierig ist, hoffe ich, dass ich es nicht machen muss, weil ich Angst habe, es nicht zu schaffen.	2.11	.84	.64

<sup>7</sup> Diese Skala wurde nur beim ersten Erhebungszeitpunkt ( $t_0$ ) vor dem Beginn der SOL-Unterrichtseinheit verwendet. Die Stichprobe ist bedeutend kleiner als bei den übrigen Skalen, da nur ein Teil der Klassen zu diesem Zeitpunkt befragt werden konnte.

<i>Inwiefern treffen die folgenden Aussagen im Allgemeinen auf Sie zu?</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
<b>F4 Hoffnung auf Erfolg (N = 416, <math>\alpha = .83</math>)</b>	<b>2.82</b>	<b>.53</b>	
Ich fühle mich zu Arbeiten hingezogen, in denen ich die Möglichkeit habe, meine Fähigkeiten zu prüfen.	2.83	.78	.61
Mich reizen Probleme, die schwierig zu lösen sind.	2.48	.82	.64
Ich werde gerne vor eine schwierige Aufgabe gestellt.	2.47	.78	.66
Ich mag Situationen, in denen ich meine Fähigkeiten testen kann.	2.98	.74	.61
Es macht mir Spass, an Problemen zu arbeiten, die für mich ein bisschen schwierig sind.	2.61	.75	.60
Mir machen Situationen Spass, in denen ich von meinen Fähigkeiten Gebrauch machen kann.	3.30	.68	.42
Ich mag Situationen, in denen ich feststellen kann, wie gut ich bin.	3.07	.72	.47

### A3 Informationsblatt für die Gymnasiallehrkräfte

b  
UNIVERSITÄT  
BERN

Bern, 14. Januar 2013

**Evaluation des Projekts «Selbst organisiertes Lernen SOL»:  
Informationen zuhanden der Gymnasiallehrkräfte**

Philosophisch-  
humanwissenschaftliche Fakultät  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Pädagogische Psychologie

Sehr geehrte Lehrperson

Im Folgenden informieren wir Sie über die Ziele und das Vorgehen bei der Evaluation der SOL-Unterrichtseinheiten:

- Die Befragungen dienen dazu, die Wahrnehmung des SOL-Unterrichts durch die Schülerinnen und Schüler zu erfassen. Es wird dazu ein Fragebogen verwendet, der Fragen zum Lernen, zur Gestaltung des Unterrichts, zur Lehrperson, zu Leistungen und zur Lernmotivation sowie zu Einstellungen und Lernstrategien beinhaltet.
- Die Evaluation wird im Auftrag der Erziehungsdirektion des Kantons Bern vom Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bern durchgeführt. Als unabhängige Institution garantieren wir die Vertraulichkeit der gewonnenen Daten. Die Erziehungsdirektion wird zu keinem Zeitpunkt Zugriff auf die Daten Ihrer Klasse haben. Ziel der Evaluation ist auch nicht die Kontrolle oder Beurteilung von Lehrpersonen, sondern ausschliesslich die Analyse des Unterrichts mit den von Ihnen entwickelten SOL-Einheiten.
- Die Personendaten der Schülerinnen und Schüler werden durch einen Code anonymisiert. Dieser wird verwendet, um die Angaben der Befragung vor der SOL-Unterrichtseinheit denjenigen nach Abschluss der Einheit zuordnen zu können. Bei kürzeren SOL-Einheiten wird auf eine Eingangsbefragung verzichtet.
- Nach Abschluss der Evaluation erhalten Sie ein Dossier, das die wichtigsten Ergebnisse der Befragung Ihrer Klasse beinhaltet. Dieses Dossier wird Ihnen als Lehrperson persönlich per E-Mail zugestellt. Niemand sonst wird davon Kenntnis erhalten; weder Schulleitung noch Erziehungsdirektion haben Einblick in die Informationen dieses Dossiers.

Für weitere Auskünfte wenden Sie sich bitte an Robert Hilbe (Tel. 031 631 52 75, robert.hilbe@edu.unibe.ch).

Prof. Dr. Walter Herzog

lic. phil. Robert Hilbe

Prof. Dr. Walter Herzog  
walter.herzog@edu.unibe.ch  
Tel. +41 31 631 82 75 / 37 26

Robert Hilbe  
robert.hilbe@edu.unibe.ch  
Tel. +41 31 631 52 75

Institut für Erziehungswissenschaft  
Muesmattstrasse 27  
3012 Bern  
http://edu.unibe.ch

## Anhang B: Qualitativer Teil

### B1 Interviewleitfaden

<i>Leitfrage / Erzählaufforderung</i>	<i>Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen</i>	<i>Präzisierungsfragen</i>
<b>1 Beschreibung und Wahrnehmung der Unterrichtseinheit</b>		
1.1 Sie haben bei Frau/Herr [Name der Lehrperson] vor Kurzem eine Unterrichtseinheit zum Thema [Titel der SOL-Einheit] besucht.  Erzählen Sie mir doch bitte: Wie ist diese Unterrichtseinheit abgelaufen?	Und dann, wie ging es weiter?  <i>Nachfrage:</i> Gibt es sonst noch etwas, das für die Beschreibung dieser Unterrichtseinheit wichtig ist?	☒ Wie sind Sie dabei vorgegangen?
1.2 Was war in dieser Unterrichtseinheit anders als im Unterricht, den Sie bisher bei dieser Lehrperson in diesem Fach hatten?  <i>Falls bisher kein Unterricht bei dieser LP oder in diesem Fach:</i> Bitte vergleichen Sie mit Ihren bisherigen Erfahrungen in diesem Fach bei anderen LP oder in ähnlichen Fächern.	<i>Präzisierung:</i> Können Sie das genauer beschreiben?  <i>Nachfrage:</i> Gibt es weitere Unterschiede?	
1.3 Welche Freiheiten und Entscheidungsmöglichkeiten hatten Sie in dieser Unterrichtseinheit?	<i>Nachfrage:</i> Gibt es sonst noch etwas, das Sie selbst entscheiden konnten?	☒ Wie war es für Sie, diese Freiheiten zu haben? ☒ Wie gut haben Sie diese Freiheiten tatsächlich nutzen können? ☒ Falls nicht gut: Was war der Grund dafür?
<b>2 Interesse und Motivation beim Lernen in dieser Unterrichtseinheit</b>		
2.1 Weshalb haben Sie in dieser Unterrichtseinheit gelernt?		☒ Wie wichtig war Ihnen das Lernen persönlich in dieser UE? ☒ Wie stark haben Sie sich selbst verantwortlich für das Lernen in dieser UE gefühlt? ☒ War es nur ein Auftrag wie jeder andere in der Schule auch, den Sie einfach erledigen musstest? ☒ Wie wichtig war Ihnen eine gute Note?
2.2 Wie motiviert waren Sie in dieser Unterrichtseinheit?		☒ Weshalb? ☒ Wie spannend war für Sie der Arbeitsauftrag? ☒ Wie interessant fanden Sie das Thema? ☒ Welche Rolle haben Ihre Freiheiten in dieser UE für Ihre Motivation gespielt?

<i>Leitfrage / Erzählaufforderung</i>	<i>Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen</i>	<i>Präzisierungsfragen</i>
2.3 Was von dem, was Sie in dieser Unterrichtseinheit gelernt haben, können Sie später brauchen?	<i>Nachfrage:</i> Gibt es sonst noch etwas, das Sie später brauchen können?	☒ Wofür ist dies konkret nützlich?
<b>3 Umgang mit und Erklärung von Lernschwierigkeiten</b>		
3.1 Wenn Sie an diese Unterrichtseinheit zurückdenken: Was war für Sie die schwierigste Situation, die Sie erlebt haben? Erzählen Sie mir bitte, was da genau passiert ist.	<i>Erklärung, falls keine spontane Erzählung generiert wird:</i> Manchmal kommt es vor, dass man beim Lernen oder Arbeiten einfach nicht weiterkommt. Wo sind Sie beim Arbeiten oder Lernen in dieser UE nicht weitergekommen? Was genau daran war schwierig? Und dann, was ist dann passiert? Wie war das für Sie?	☒ Was war der Grund dafür, dass es diese Schwierigkeit gab? ☒ Wie haben Sie diese Situation für sich gelöst?
3.2 Was hätte Ihnen geholfen, diese Situation besser zu meistern?	<i>Nachfrage:</i> Hätte es andere Dinge oder Personen gegeben, die Ihnen geholfen hätten?	☒ Hätten Sie die Möglichkeit gehabt, die Situation aus eigener Kraft zu verbessern? ☒ Wenn ja: Weshalb haben Sie dies nicht getan? ☒ Wenn nein: Weshalb nicht?
3.3 Gab es Situationen, in denen Sie die Hilfe anderer in Anspruch genommen haben?		☒ Wer hat geholfen? ☒ Wie hat die Person geholfen? ☒ Wie finden Sie es, die Hilfe anderer beim selbst organisierten Lernen in Anspruch zu nehmen?
<b>4 Vorstellungen vom Lernen und Lehren</b>		
4.1 Jetzt möchte ich diese Unterrichtseinheit verlassen und ein wenig über das Lernen im Allgemeinen mit Ihnen sprechen.  Wie würden Sie einer anderen Person erklären, was «Lernen» [im Zweifelsfall Hochdeutsch aussprechen!] bedeutet?	<i>Nachfrage:</i> Was geht Ihnen beim Begriff «Lernen» noch durch den Kopf?  <i>Präzisierung:</i> Können Sie dafür ein konkretes Beispiel geben?	☒ Stimmt dies auch für das Lernen in der Schule? ☒ Welche Bedeutung hat das Lernen in der Schule für Sie? ☒ Was bedeutet Ihnen das Lernen für Ihre Zukunft?
4.2 Was muss ein guter Lerner alles tun? An was muss er alles denken, wenn er selbständig lernt? Bitte nennen Sie alles Wichtige, das Ihnen in den Sinn kommt.	<i>Nachfrage:</i> Fällt Ihnen noch mehr dazu ein?	
4.3 Damit man gut lernen kann, braucht es in der Schule auch guten Unterricht. Was muss die Lehrperson alles tun, damit Sie optimal lernen können?	<i>Falls keine substanzvolle Antwort gegeben wird:</i> Kennen Sie eine	☒ Wer ist bei einem guten Unterricht verantwortlich dafür, dass Sie etwas lernen?



<i>Leitfrage / Erzählaufforderung</i>	<i>Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen</i>	<i>Präzisierungsfragen</i>
	Lehrperson, die Sie als Beispiel für guten Unterricht nennen können? Was macht sie, das Sie gut finden?  <i>Nachfrage:</i> Was muss die Lehrperson sonst noch tun?	✗ In welcher Unterrichtsform glauben Sie, lernen Sie am meisten? ✗ Weshalb ist das so?
4.4 War für Sie diese Unterrichtseinheit guter Unterricht?		✗ Weshalb? / Weshalb nicht?
<b>5 Selbstwahrnehmung als Lerner/in</b>		
5.1 Ich möchte gerne etwas darüber erfahren, wie Sie sich als Lerner/in wahrnehmen:  Wie würden Sie sich als Lerner/in beschreiben?	<i>Nachfrage:</i> Fällt Ihnen noch mehr ein, dass für Sie als Lerner/in wichtig ist?  <i>Präzisierung:</i> Können Sie eine konkrete Situation nennen, wo man dies sehen kann?	✗ Würden Sie sich als guter Lerner/gute Lernerin bezeichnen? Weshalb? ✗ Und im Fach der UE: [Fach nennen]? ✗ Wie würden Sie Ihre Selbstdisziplin beim Lernen beschreiben? ✗ Wie gehen Sie beim Lernen mit schwierigen Aufgaben um, von denen Sie nicht genau wissen, ob Sie sie lösen können?
5.2 Wie schätzen Sie Ihre Fähigkeiten beim selbständigen Lernen ein?	<i>Nachfrage:</i> Gibt es noch weiteres, das Sie verbessern könnten?	✗ Lernen Sie gerne selbständig? ✗ Könnten Sie Ihre Fähigkeit selbständig zu lernen noch verbessern oder ist dies quasi angeboren? ✗ Wenn ja: Was könnten Sie besser machen, um beim selbständigen Lernen noch besser zu sein?
5.3 Haben Sie besondere Strategien oder Tricks für das selbständige Lernen?	<i>Nachfrage:</i> Gibt es andere Techniken oder Tricks, die Sie anwenden? Was hilft Ihnen sonst noch beim Lernen?	✗ Was für Strategien oder Tricks haben Sie in dieser UE angewendet?
5.4 In welchen Situationen denken Sie über Ihr Lernen nach?	<i>Präzisierung:</i> An was denken Sie dabei?	✗ Wozu ist dies nützlich?
<b>6 Schluss</b>		
6.1 Wir kommen nun zum Schluss des Interviews. Ich möchte daher nochmals auf die Unterrichtseinheit zurückkommen und ein kleines Résumé machen.  Was meinen Sie: War Ihr Lernen in dieser Unterrichtseinheit insgesamt erfolgreich?	<i>alternative Formulierung:</i> Hat das selbst organisierte Lernen bei Ihnen in dieser UE funktioniert?	✗ Weshalb ist das so? Was hat es erfolgreich bzw. nicht erfolgreich gemacht? ✗ Wie zufrieden sind Sie mit den, was Sie in dieser UE erreicht haben?

<i>Leitfrage / Erzählaufforderung</i>	<i>Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen</i>	<i>Präzisierungsfragen</i>
6.2 Stellen Sie sich vor, die Lehrperson hätte den Stoff dieser Unterrichtseinheit so behandelt, wie sie es normalerweise im Unterricht tut. Hätten Sie dann mehr oder weniger gelernt?		<p>☞ Weshalb?</p> <p>☞ Bringen Unterrichtseinheiten wie diese einen Mehrwert im Vergleich zum «normalen» Unterricht? Wenn ja: Welchen?</p> <p>☞ Möchten Sie mehr solche Unterrichtseinheiten an der Schule? Weshalb? Weshalb nicht?</p>
6.5 Jetzt sind wir fast schon fertig. Ich muss nochmals nachsehen, ob ich auch nichts vergessen habe.	<p><i>Fragen und unter</i> <i>Unterfragen anhand der</i> <i>Notizen prüfen.</i> <i>Vergessene, unklare</i> <i>oder spannend</i> <i>erscheinende Aspekte</i> <i>nochmals aufgreifen.</i></p> <p><i>Interessantes auf dem</i> <i>Datenblatt aufgreifen!</i></p>	☞ Gibt es etwas Wichtiges zu den Themen des Interviews, das Ihnen am Herzen liegt und das Sie gerne noch sagen möchten?
6.6 Was hat Sie dazu motiviert, an diesem Interview teilzunehmen?	<p><i>Teilnahmemotivation</i> <i>direkt nach dem</i> <i>Interview im Protokoll</i> <i>notieren</i></p>	

**B2 Transkriptionsregeln<sup>8</sup>**

1. Es wird *wörtlich* transkribiert. Dialekte werden möglichst wortgenau in Schriftdeutsch übersetzt. Wenn eine Übersetzung schwierig ist, wird der dialektale Ausdruck zusätzlich in Klammern angegeben (sparsam verwenden).
2. Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet, d.h. an das Schriftdeutsch angenähert. Dies kann zu Änderungen der Satzstellung führen, die den Sinn nicht verändern dürfen. Die Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit vereinfacht, d.h. bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Dabei sollen Sinneinheiten beibehalten bleiben.
3. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf Personen ermöglichen, werden anonymisiert. Namen von erwähnten Personen und Orten werden daher nur mit dem Anfangsbuchstaben festgehalten (z.B. Herr N. aus O.).
4. Deutliche *Pausen* werden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte markiert (...).
5. *Betonte Begriffe* werden durch (!) markiert (z.B. «Das war enorm (!) spannend.»).
6. Zustimmungende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewer («mhm», «aha», etc.) werden nicht transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen. Fülllaute der interviewten Person werden jedoch transkribiert.
7. Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammern gesetzt.
8. Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa lachen oder seufzen), werden in Klammern notiert.
9. Die interviewende Person wird mit durch ein «I», die befragte Person durch ein «B» gekennzeichnet.
10. Jeder Sprecherwechsel wird durch zweimaliges Drücken der Enter-Taste, also einer Leerzeile zwischen den Sprechern, deutlich gemacht, um die Lesbarkeit zu erhöhen.
11. Störungen werden unter Angabe der Ursache in Klammern notiert (Handy klingelt).
12. Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen werden möglichst mit der Ursache versehen (unv., Handystörgeräusch). Vermutet man einen Wortlaut, ist sich aber nicht sicher, wird das Wort mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt. Alle unverständlichen Stellen werden mit einer Zeitmarke versehen.
13. Wort- und Satzabbrüche werden mit / markiert: «Ich habe mir Sor/ Gedanken gemacht.» Wortdoppelungen werden immer notiert.
14. Am Ende eines Absatzes wird jeweils eine Zeitmarke eingefügt.

---

<sup>8</sup> Als Basis dieser Regeln dienten die Empfehlungen von Kuckartz et al. (2008, S. 27 f.) sowie von Dresing und Pehl (2013, S. 20 ff.).

### B3 Kategoriensystem

Code	Codings Memo
<b>Autonomie</b>	<b>0 Umfasst Aspekte, die mit der gesteigerten Autonomie der Schüler im SOL-Unterricht in Verbindung stehen, namentlich die Wahrnehmung bzw. die Bewertung des SOL-Unterrichts, die erlebten Schwierigkeiten sowie das Verantwortungsgefühl der interviewten Person für ihr Lernen im SOL-Unterricht.</b>
Wahrnehmung der SOL-Unterrichtseinheit	<p>0 Aussagen zum Erleben der besuchten SOL-Unterrichtseinheit (auch im Vergleich zum herkömmlichen Unterricht) sowie die explizite Bewertung der SOL-Unterrichtseinheit durch die interviewte Person</p> <p><i>Interviewfragen:</i></p> <p>1.1 Wie ist diese Unterrichtseinheit abgelaufen?  1.2 Was war in dieser Unterrichtseinheit anders als im Unterricht, den Sie bisher bei dieser Lehrperson in diesem Fach hatten?  1.3 Welche Freiheiten und Entscheidungsmöglichkeiten hatten Sie in dieser Unterrichtseinheit?  1.3 Wie war es für Sie, diese Freiheiten zu haben?  1.3 Wie gut haben Sie diese Freiheiten tatsächlich nutzen können?</p> <p><i>Codierregeln:</i></p> <p>1. Nur hier codieren, wenn explizit eine Aussage zum Erleben oder eine Bewertung der besuchten SOL-Unterrichtseinheit gemacht wird. Rein beschreibende Aussagen zum Vorgehen werden nicht codiert.  2. Aussagen zu weiteren SOL-Unterrichtseinheiten in anderen Fächern werden nicht codiert.  3. Allgemeine Aussagen zur Bewertung des selbst organisierten Lernens ohne Bezug zur besuchten Unterrichtseinheit werden nicht hier codiert, sondern unter «Vorstellungen/guter Unterricht aus Schülersicht».</p> <p><i>Theoretische Basis:</i>  Cognitive Evaluation Theory, Organismic Integration Theory, Basic Needs Theory, Causality Orientations Theory, Ungewissheits- vs. Gewissheitsorientierung</p>
positiv	<p>0 Die wahrgenommenen Freiheiten wurden positiv erlebt, haben zur Motivation beigetragen und konnten aus Schülersicht sinnvoll genutzt werden. Der SOL-Unterricht wurde als informierend wahrgenommen, indem die Freiheiten dazu beigetragen haben, dass sich die Person kompetent, selbständig und engagiert erleben konnte. Grund dafür können bestätigendes Feedback, klare Vorgaben sowie den Bedürfnissen angepasste Hilfestellungen durch die Lehrperson sein.</p> <p><i>Codierregel:</i></p> <p>1. Doppelcodierung unter «Motivation/identifiziert–intrinsisch», falls die positive Wahrnehmung explizit mit einer positiv ausgeprägten Motivation im SOL-Unterricht in Verbindung gebracht wird.</p>
freie Themenwahl	<p>54 Die selbständige Wahl des Themas (innerhalb eines vorgegebenen Gebietes) oder die eigenständige Erarbeitung eines Projekts wird positiv beurteilt.</p>

Code	Codings Memo
zeitliche und räumliche Freiheit	52 Es wird geschätzt, dass der SOL-Unterricht nicht mit einer Präsenzpflicht verbunden ist und die Schüler frei sind, Zeit und Ort des Arbeitens selbst zu wählen.
freie Wahl der Vorgehensweise	16 Die Schüler schätzen, dass sie bei der Bearbeitung oder Präsentation ihres Themas die Vorgehensweise selbst bestimmen können.
allgemeine Aussagen	13 Das selbständige Lernen und Arbeiten werden global als positiv beurteilt, ohne dass genauer auf einzelne Aspekte eingegangen wird.
Abwechslung	12 An der SOL-Unterrichtseinheit wird geschätzt, dass es etwas Neues ist und/oder Abwechslung in den regulären Unterricht bringt.
freie Wahl der Arbeitspartner	8 Die freie Wahl von Mitschülern, mit denen man gerne und gut zusammenarbeitet, wird am SOL-Unterricht geschätzt.
gute Lernatmosphäre	6 Die entspannte Arbeitsatmosphäre wird positiv wahrgenommen.
Vorgaben durch die Lehrperson	4 Von den Lehrpersonen kommunizierte Meilensteine, Termine, Arbeitsaufträge und Richtlinien werden als Wegweiser für das selbständige Arbeiten geschätzt.
negativ/Schwierigkeiten	0 Der SOL-Unterricht wurde negativ erlebt, hat die Schüler demotiviert oder überfordert und/oder die Freiheiten konnten nicht sinnvoll genutzt werden. Der SOL-Unterricht wurde als kontrollierend erlebt, z.B. da der Lernende einen Druck wahrgenommen hat, ein bestimmtes Ergebnis erzielen zu müssen. Oder die Freiheiten führten zu einer Überforderung bzw. Orientierungslosigkeit, fehlender Motivation oder aufschiebendem Verhalten (Prokrastination). Die lernende Person erlebte sich als nicht autonom. Grund für dieses Erleben können z.B. enge Zielvorgaben, Überwachung, Wettbewerb oder Leistungsbewertungen sein. Als Schwierigkeiten werden problematisch, anspruchsvoll oder herausfordernd erlebte Arbeitsschritte bei der Umsetzung des SOL-Projekts sowie nicht erfolgreiche Handlungen beschrieben.
	<p><i>Codierregel:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Doppelcodierung unter «Motivation/amotiviert-introjiert», wenn die negativ erlebten Aspekte sich explizit auch in einer negativen Lernmotivation zeigen.</li> <li>2. Schwierigkeiten, die sich aus der sozialen Situation des Lernens durch die Zusammenarbeit mit der Lehrperson oder den Mitschülern ergeben, werden zusätzlich unter «Soziales Eingebundensein» codiert.</li> </ol>
Zeitmanagement	32 Hierunter fällt das richtige Einteilen der Zeit mit einem realistischen Zeitplan, das Einschätzen des Aufwandes für verschiedene Arbeitsschritte sowie das Einhalten der Meilensteine über einen längeren Zeitraum. Es wird hier codiert, wenn der SOL-Unterricht aufgrund von Zeitdruck als Stress erlebt wird. Auch Prokrastination, d.h. das Aufschieben von Tätigkeiten, die zu Zeitdruck gegen Abschluss der Unterrichtseinheit führen, wird hier codiert.
	<p><i>Codierregel:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Zur Abgrenzung zum Code «Motivation, Konzentration und Disziplin» wird hier codiert, wenn der zeitliche Aspekt und nicht der motivationale bzw. volitionale als Schwierigkeit genannt wird.</li> </ol>

Code	Codings Memo
Anfangen	<p><i>Ankerbeispiel:</i> «Das einzige, das mir nachher gegen Schluss ehm, also das ein bisschen negativ aufgefallen ist, ist die Zeit gewesen. Weil wir haben am Anfang haben wir eher weniger gemacht. Dann ist gegen Schluss natürlich immer mehr gekommen und dann, auch Termine natürlich» (69-01-ts2905, 26).</p>
unklare Kommunikation mit LP	<p>30 Die interviewte Person äussert allgemeine Schwierigkeiten beim Beginn der Realisation des Arbeitsauftrags. Dazu gehören insbesondere Schwierigkeiten bei der Auswahl bzw. Eingrenzung des Themas oder der Definition der Fragestellung.</p> <p><i>Ankerbeispiel:</i> «Und auch am Anfang natürlich ehm, ist auch noch schwierig gewesen, dass man ehm das Thema findet, weil man hat so eine riesige Auswahl gehabt. Aber es ist spannend gewesen» (69-01-ts2905, 66).</p>
Umsetzung und Reflexion	<p>26 Den Schülern fehlten klare Vorgaben bezüglich des Ziels oder des Vorgehens, sie fühlten sich von der Lehrperson zu wenig informiert oder durch den unklaren Arbeitsauftrag überfordert.</p> <p><i>Ankerbeispiel:</i> «Es ist von Anfang an nicht klar, klar kommuniziert worden, ja. Was genau (!) erwartet wird, wie es aufgebaut sein sollte. Und also, sie [= die Lehrpersonen, R.H.] haben uns ja schon die Freiheit gelassen. Aber irgendetwas hätten sie sagen sollen [...]» (76-02-mf0404, 117).</p>
Motivation, Konzentration und Disziplin	<p>14 Umfasst alle fachlichen und überfachlichen Schwierigkeiten bei der Umsetzung des konkreten Arbeitsauftrags. Dazu gehört fehlendes Wissen oder fehlende Fertigkeiten bei den Schülern.</p> <p>10 Umfasst Schwierigkeiten mit der Konzentration und Selbstdisziplin, die Motivation selbständig über einen längeren Zeitraum aufrecht zu halten oder die Arbeit gegenüber Ablenkung abzuschotten (Volition). Daneben wird ein allgemein fehlendes Interesse oder eine fehlende Sinnhaftigkeit der Inhalte als Schwierigkeit hier codiert.</p> <p><i>Ankerbeispiel:</i> «[...] ja, es ist halt einfach keine Lehrerin vorne dran gewesen, die gesagt hat, was man machen muss. Aber, ich denke, man arbeitet, ja ich denke, man ist weniger effektiv, weil es ist die ganze Klasse da mit den Kollegen und nachher spricht man mehr als, als dass man arbeitet» (73-13-aj2111, 18).</p>
Leistungsbeurteilung	<p>8 Die Bewertung der Leistungen im SOL-Unterricht durch die Lehrperson wird kritisiert und als kontrollierender Stressfaktor erlebt.</p> <p><i>Ankerbeispiel:</i> «[...] dann ist eben schon mal das Theater losgegangen und eben nachher so die Hausaufgabenkontrolle und das gibt nachher auch eine Note und es ist einfach alles so ein Druck gewesen. Es ist nichts frei gewesen. Man ist sich so wie (grinst), so man ist sich so wie in einem Käfig vorgekommen. Es ist so (...) nein es ist, es ist wirklich schlimm gewesen» (76-02-mf0404, 215).</p>
ungünstiger Zeitpunkt	<p>8 Es wird kritisiert, dass weitere (SOL-)Projekte, Prüfungen oder Referate gleichzeitig wie die besuchte SOL-Unterrichtseinheit</p>

Code	Codings Memo
	stattgefunden haben und dies zu viel war.
Arbeitsorganisation in der Gruppe	4 Die Aufteilung der Arbeit in der Gruppe wird als schwierig bzw. problematisch beschrieben, da sich nicht alle gleichermassen angestrengt haben, Arbeiten nicht fair aufgeteilt wurden oder die Organisation von gemeinsamen Terminen schwierig war.
Klassenmanagement	2 Geplauder in der Klasse wird als negativ wahrgenommen, da es das selbständige Lernen und Arbeiten stört.
ambivalent/unbestimmbar	23 Die Wahrnehmung der Freiheiten im SOL-Unterricht ist ambivalent. Sie werden einerseits geschätzt, andererseits auch als schwierig beschrieben oder es ist keine eindeutige Bewertung erkennbar.
Verantwortungsgefühl	0 Aussagen der interviewten Person, inwiefern sie sich für ihr Lernen während des SOL-Unterrichts verantwortlich gefühlt hat.
	<p><i>Interviewfragen:</i></p> <p>2.1 Wie wichtig war Ihnen das Lernen persönlich in dieser UE?</p> <p>2.1 Wie stark haben Sie sich selbst verantwortlich für das Lernen in dieser UE gefühlt?</p> <p>2.1 War es nur ein Auftrag wie jeder andere in der Schule auch, den Sie einfach erledigen mussten?</p> <p>2.1 Wie wichtig war Ihnen eine gute Note?</p>
schwach	5 Die interviewte Person fühlt sich kaum verantwortlich für das Lernen während der SOL-Unterrichtseinheit oder macht andere Faktoren für ihr Lernen verantwortlich.
	<p><i>Ankerbeispiel:</i></p> <p>«Also ich wäre schon verantwortlich dafür gewesen. Aber ich habe jetzt die Verantwortung nicht so wahrgenommen. Es hat mich genervt dafür zu lernen und ich habe gewusst, wir sind in der Vortrags- und in der Projektnote gut, und dann muss ich den Multiple-Choice-Test nicht gerade unbedingt gerade so kapiieren. Und ich weiss, ich hätte so viel lernen können, wie ich hätte wollen. Ich muss ehrlich sagen, ich hätte die Antworten grösstenteils nicht gewusst» (75-02-lw1504, 20).</p>
mittel	2 Die interviewte Person fühlt sich mittelmässig verantwortlich für das Lernen.
	<p><i>Ankerbeispiel:</i></p> <p>«I: Und wie stark hast du dich selber verantwortlich gefühlt für das Lernen in dieser Unterrichtseinheit?</p> <p>B: Mhm. Eigentlich so fast wie überall, normal, eigentlich nicht viel mehr als in/ wenn ich sonst irgendwie normal Unterricht hätte. Also, es ist vielleicht, ich habe geda/ es ist, vielleicht ein bisschen mehr an mir gelegen als am Lehrer. Weil, ich musste halt selber schauen, weil ich halt nicht einfach noch zum Lehrer gehen konnte. Also, weil er nicht immer alles vorgegeben hat. Aber, es ist mit trotzdem nicht viel mehr vorgekommen» (84-11-yb0905, 22 f.).</p>
stark	20 Die interviewte Person fühlt sich vollständig verantwortlich für das Lernen und nimmt das Lernen während der SOL-Unterrichtseinheit sehr ernst.
	<p><i>Ankerbeispiel:</i></p> <p>«I: Und, und wie verantwortlich haben Sie sich gefühlt für Ihr eigenes</p>

Code	Codings Memo
	<p>Lernen? B: Also natürlich zu 100 Prozent, und ja. Ja, das hat dann am Schluss nachher die Note ausgemacht, wieviel man da geleistet hat, und ja. Und der Lehrer hat ja wenig bis gar keinen Einfluss gehabt auf das. Das ist alles selber gewesen und dann ist man auch selber verantwortlich» (69-01-ts2905, 39 f.).</p>
soziale Verantwortung	<p>25 Die Verantwortung erwächst aus der Verpflichtung gegenüber Mitschülern in der Arbeitsgruppe. Der interviewten Person ist es wichtig, die Mitschüler nicht hängen zu lassen, oder es wird betont, dass die gesamte Gruppe für das Ergebnis verantwortlich war.</p> <p><i>Ankerbeispiel:</i> «Ja, und sowieso immer, wenn man etwas zu zweit machen muss, dann ist es mir sowieso noch viel wichtiger, weil ich nicht irgendwie will, dass die andere Person nachher irgendwie heruntergezogen (?) wird oder so» (69-01-pt2002, 56).</p>
<b>Kompetenz</b>	<p><b>0 Dieser Bereich umfasst alle Aspekte, die mit dem Erleben der eigenen Kompetenz im SOL-Unterricht zusammenhängen. Dies umfasst die Beschreibung des Umgangs mit Anforderungen, Begründungen von Schwierigkeiten und Misserfolgen sowie die Selbstevaluation des Lernerfolgs im SOL-Unterricht</b></p>
Umgang mit Anforderungen	<p>0 Umfasst alle Handlungen, die die interviewte Person im Umgang mit den Freiheiten im SOL-Unterricht oder bei auftretenden Schwierigkeiten unternommen hat sowie generelle Aussagen zum Umgang mit Schwierigkeiten beim Lernen im Allgemeinen.</p> <p><i>Interviewfragen:</i> 3.1 Was war für Sie die schwierigste Situation, die Sie erlebt haben? 3.1 Wie haben Sie diese Situation für sich gelöst? 5.1 Wie gehen Sie beim Lernen mit schwierigen Aufgaben um, von denen Sie nicht genau wissen, ob Sie sie lösen können?</p> <p><i>Theoretische Basis:</i> Model of Adaptable Learning, Cognitive Evaluation Theory</p>
Mastery Mode	<p>53 Die Schwierigkeit wurde positiv gelöst, indem die Person initiativ und konfrontativ damit umgegangen ist und ihre Energie auf das Meistern der Schwierigkeit ausgerichtet hat. Sie hat gezielt nach Lösungen für die Schwierigkeit gesucht und diese umgesetzt (vgl. learning intentions im Model of Adaptable Learning bzw. Task-Involvement in der Cognitive Evaluation Theory).</p> <p><i>Ankerbeispiel:</i> «Nein manchmal probiere ich mich wirklich einfach ziemlich herauszufordern, jetzt vielleicht nicht gerade in diesem Fach jetzt speziell, aber jetzt zum Beispiel in Mathematik oder in Physik. Manchmal findet man ja auch alte zum Beispiel Ma/, jetzt was dann bei uns ansteht, Maturaprüfungen. Was jetzt für uns vielleicht noch teils ein wenig zu früh ist, aber wo ich denke, jetzt könnte ich doch trotzdem mal mit dem Wissen, das ich habe, mal schauen, entweder wie weit komme ich, obwohl ich vielleicht nachher an einem Ort anstehe und nachher vielleicht, manchmal kann ich noch den Mathematiklehrer fragen, der mir nachher ein bisschen wie einen Tipp gibt. Nachher komme ich trotzdem wieder weiter, so, so dass</p>



Code	Codings Memo
Coping Mode	<p>ich wirklich eigentlich schon an meine Grenzen oder sogar darüber gehe» (73-13-nh1307, 120).</p> <p>43 Der Schwierigkeit wird negativ bzw. passiv begegnet. Die Handlungen des Schülers sind reaktiv, auf den Schutz des Selbstwerts ausgerichtet und nicht auf das Meistern der Aufgabe. Dies umfasst ausweichendes Verhalten (vgl. coping intentions im Model of Adaptable Learning, Ego-Involvement in der Cognitive Evaluation Theory) oder das Aufschieben von nötigen Lernhandlungen.</p> <p><i>Ankerbeispiel:</i> «Was bei mir einfach manchmal ein bisschen das Problem ist, wenn es dann eben nicht so mühelos geht, dann steht es dann bei mir schnell an, dann sage ich mir, ah jetzt machst du es nicht, jetzt machst du es morgen. Und nachher morgen kommt dann vielleicht trotzdem wieder auch etwas anderes» (73-13-nh1307, 112).</p>
ambivalent/nicht bestimmbar	<p>14 Der Schwierigkeit wird ambivalent begegnet. Es sind sowohl positive/initiative als auch negative/passive Aspekte der Handlung erkennbar bzw. der Umgang ist unklar.</p>
Begründung von Schwierigkeiten/Misserfolgen	<p>0 Umfasst alle Aussagen, die eine Begründung für aufgetretene Schwierigkeiten und Misserfolge während der SOL-Unterrichtseinheit oder beim Lernen im Allgemeinen aus Schülersicht beinhalten. Es geht hier darum, was die interviewte Person als Ursache für Ihren Misserfolg wahrnimmt.</p> <p><i>Interviewfragen:</i> 3.1 Was war der Grund dafür, dass es diese Schwierigkeit gab? 3.2 Was hätte Ihnen geholfen, diese Situation besser zu meistern?</p> <p><i>Theoretische Basis:</i> Kausalattribution</p>
internal-variabel	<p>23 Als Grund für den Misserfolg werden variable, zur eigenen Person gehörende Aspekte genannt (z.B. geringe Motivation am Thema, Müdigkeit).</p> <p><i>Ankerbeispiel:</i> «Einfach mal selber ein wenig den Sauhund/ nein sorry, dass ich das sage [...] den Sauhund zu überwinden. Ja, das wäre schon gegangen» (75-02-ot2802, 50).</p>
external	<p>22 Als Grund für den Misserfolg werden externale, stabile Aspekte, die ausserhalb der Person liegen, genannt (z.B. Schwierigkeit des Arbeitsauftrags, fehlende Hilfestellung durch die Lehrperson).</p> <p><i>Ankerbeispiel:</i> «Ja die Ungewissheit, wenn man nicht genau wusste, ja was meint er mit dem Wichtigsten oder auch wie müssen wir es gestalten» (74-08-ss0402, 46).</p>
internal-stabil	<p>8 Als Grund für den Misserfolg werden stabile, zur eigenen Person gehörende Aspekte genannt (z.B. Charakter oder mangelnde Fähigkeiten).</p>

Code	Codings Memo
ambivalent/nicht bestimmbar	<p><i>Ankerbeispiel:</i> «I: Was ist denn aus Ihrer Sicht der Grund, dass sie so spät anfangen? B: Einfach die Gemütlichkeit also (lacht), Faulheit würde ich sagen. Ist ein bisschen eine Charakterfrage oder so» (69-01-ts2905, 135 f.).</p>
Evaluation des Erfolgs im SOL-Unterricht	<p>0 Umfasst alle Äusserungen zur Evaluation des eigenen Lernverhaltens im SOL-Unterricht.</p> <p><i>Interviewfragen:</i> 6.1 War Ihr Lernen in dieser Unterrichtseinheit insgesamt erfolgreich? Weshalb ist das so? Was hat es erfolgreich bzw. nicht erfolgreich gemacht? Wie zufrieden sind Sie mit den, was Sie in dieser UE erreicht haben? 3.4 Was würden Sie anders machen, wenn Sie diese Unterrichtseinheit nochmals besuchen könnten?</p> <p><i>Codierregeln:</i> 1. Nur hier codieren, wenn eine Aussage zum persönlichen Lernerfolg im SOL-Unterricht gemacht wird. Geht es um die generelle Einschätzung und Bewertung des SOL-Unterrichts unter «Autonomie/Wahrnehmung des SOL-Unterrichts» codieren.</p> <p><i>Theoretische Basis:</i> Phase der Selbstreflexion im Modell von Zimmerman (1998; 2000; 2002a)</p>
hoch	<p>57 Die interviewte Person ist zufrieden mit ihrer Leistung im SOL-Unterricht und hat ein gutes Gefühl. Dies kann mit einer guten Bewertung des Arbeitsproduktes verbunden sein, muss es aber nicht.</p> <p><i>Ankerbeispiel:</i> «Aber ähm (...) einfach das Wissen, dass man selbst etwas geschafft hat und das Produkt gut herausgekommen ist, das hat/ das finde ich erfolgreich und das gibt einem ein gutes Gefühl für die nächsten Arbeiten, die man schreibt. I: Wie zufrieden bist du mit dem, was du erreicht hast? B: Ich bin sehr zufrieden (grinsen) (...). Ich bin sehr zufrieden. Wir (!) sind sehr zufrieden. Wir sind beide sehr zufrieden gewesen, als wir es zurückbekommen haben. I: Das ist gut. Darf ich fragen welche Note ihr gehabt habt? B: Eine 6» (84-11-lh0401, 133 ff.).</p>
mittelmässig/zufriedenstellend	<p>18 Der Schüler ist mehr oder weniger zufrieden, sieht aber auch Schwachstellen und Verbesserungsmöglichkeiten.</p> <p><i>Ankerbeispiel:</i> «I: Ehm was hast du das Gefühl, war diese Unterrichtseinheit insgesamt erfolgreich? B: Ja ich denke schon. I: Und was genau hast du das Gefühl war jetzt wirklich erfolgreich?</p>

Code	Codings Memo
	<p>B: Ja wir sind alle mit einer einigermassen guten Note hinausgekommen. Und sie hat ihr Ziel auch erfüllt also Frau F., weil es war niemand im Minus, darum ja. Glaube schon ein erfülltes Ziel.            I: Und was hat alles funktioniert?            B: Ehm eigentlich hat alles relativ gut funktioniert. Einfach dass wir so kleine Probleme hatten am Anfang eben aber das hat sich dann meistens gelegt.            I: Wie zufrieden bist du mit dem Erreichten in diesem SOL-Projekt?            B: Mhm es geht so. Es könnte besser sein» (68-02-np1704, 167 ff.).</p>
tief	<p>12 Die interviewte Person ist nicht sehr zufrieden mit ihrer Leistung im SOL-Unterricht.</p> <p><i>Ankerbeispiel:</i>            «Und dann habe ich wirklich einfach gedacht gehabt, das ist so ein Scheissdreck, ich gehe jetzt einfach wirklich, dass ich etwas habe, ich mache, ich schreibe einfach irgendetwas, ich möchte einfach eine 4 haben, dass es einfach so dass es mir im Zeugnis nachher für eine 5 reicht. Wirklich zuerst auch so dran gegangen oder so ist natürlich nicht so gut gekommen» (84-11-Ig0209, 22).</p>
ambivalent/nicht bestimmbar	<p>2 Die Einschätzung des Lernerfolgs ist zweigeteilt. Es sind zu sowohl positive als auch negative Aspekte vorhanden oder nicht die persönliche Beurteilung ist nicht bestimmbar.</p>
<b>Soziales Eingebundensein</b>	<p><b>0 Umfasst alle Aspekte, die sich auf das Bedürfnis nach sozialem Eingebundensein beim Lernen bzw. Arbeiten beziehen. Darunter fällt die Wahrnehmung des Verhaltens der Lehrperson (informierend vs. kontrollierend) und das Zusammenarbeiten unter den Mitschülern.</b></p> <p><b>Interviewfragen:</b>  <b>1.1 Wie ist diese Unterrichtseinheit abgelaufen?</b>  <b>3.3 Gab es Situationen, in denen Sie die Hilfe anderer in Anspruch genommen haben?</b></p> <p><b>Theoretische Basis:</b>  <b>Basic Needs Theory, Cognitive Evaluation Theory</b></p>
Kooperation mit Mitschülern	<p>0 Umfasst die subjektive Wahrnehmung der Zusammenarbeit mit anderen Schülern (in der Klasse oder in einer Arbeitsgruppe).</p> <p><i>Codierregeln:</i>            1. Codiert wird nur, wenn eine explizite Bewertung der Handlung von Mitschülern vorgenommen wird. Rein deskriptive Beschreibungen unter «neutral/ambivalent/nicht bestimmbar» codieren.            2. Entscheidend für die Codierung ist die Wahrnehmung der interviewten Person, nicht die «Aussensicht» der codierenden Person. Es geht um die Auffassung der interviewten Person!</p>
positiv	<p>56 Die Zusammenarbeit mit Mitschülern wird als gewinnbringend, motivierend, unterstützend etc. beschrieben.</p> <p><i>Ankerbeispiel:</i>            «Wir haben auch in der Gruppe, also, es hat keine Gruppennote gegeben, aber ehm wir haben in der Gruppe eigentlich gute Arbeit geleistet, jeder von uns und, ja schlussendlich ist es glaube ich für</p>

Code	Codings Memo
negativ	<p>jeden ziemlich gut gekommen» (73-13-aj2111, 58).</p> <p>21 Die Zusammenarbeit mit Mitschülern wird als demotivierend, schwierig etc. beschrieben (z.B. durch fehlende Anerkennung, ungleiche Arbeitsverteilung und dergleichen).</p> <p><i>Codierregel:</i> 1. Doppelcodierung unter «Schwierigkeiten/Arbeitsorganisation in der Gruppe», wenn die Gruppenarbeit explizit als schwierig, problematisch etc. beschrieben wird.</p> <p><i>Ankerbeispiel:</i> «[...] ich konnte nicht sehr gut mit meiner Gruppe arbeiten also deswegen war ich, war es nicht so toll, aber ja, es war schon, ähm interessant, ja» (78-05-jw1512, 18).</p>
neutral/ambivalent/nicht bestimmbar	<p>4 Die Zusammenarbeit mit Mitschülern wird nicht wertend beschrieben, als ambivalent geschildert oder kann nicht genau bestimmt werden.</p>
Kooperation mit Lehrperson	<p>0 Umfasst alle Beschreibungen der Handlungen der Lehrperson während des SOL-Unterrichts und deren Bewertung durch die interviewte Person.</p> <p><i>Codierregeln:</i> 1. Codiert wird nur, wenn eine explizite Bewertung der Handlung der Lehrperson durch den Schüler vorgenommen wird (z.B. «habe ich gut gefunden», «hat mir geholfen» usw.). Rein deskriptive Beschreibungen unter «neutral/ambivalent/nicht bestimmbar» codieren. 2. Entscheidend für die Codierung ist die Wahrnehmung der interviewten Person, nicht die «Aussensicht» der codierenden Person. Es geht um die Auffassung der interviewten Person! 3. Aussagen über andere Lehrperson, die sich nicht auf die besuchte SOL-Unterrichtseinheit beziehen, werden nicht codiert.</p> <p><i>Theoretische Basis:</i> Cognitive Evaluation Theory</p>
positiv	<p>36 Das Verhalten der Lehrperson wird als positiv, unterstützend, informierend (vgl. Cognitive Evaluation Theory), hilfreich etc. wahrgenommen.</p> <p><i>Ankerbeispiel:</i> «Dann auch der Auftrag des Lehrers. Ehm die Lehrperson hat auch sehr geholfen, in dem sie (?), also er hat uns auch gefragt ob wir noch Probleme haben, ob wir mit ihm noch reden möchten und so. Und dann haben wir das auch wahrgenommen und haben mit ihm geredet. Hat er uns auch gesagt, was wichtig ist dafür und was wir nicht brauchen, wo Schwerpunkte sind und was wir unbedingt noch verbessern müssen und was wir, also einfach noch so zusätzlich nachher. Also die Lehrperson ist sicher auch in solchen Situationen noch hilfreich gewesen» (69-01-ts2905, 72).</p>
negativ	<p>44 Das Verhalten der Lehrperson wird als kontrollierend (vgl. Cognitive Evaluation Theory), nicht unterstützend, zu wenig informierend oder der Motivation abträglich wahrgenommen.</p>

Code	Codings Memo
	<p><i>Ankerbeispiel:</i> «Und was mich auch noch gestört hat, ist, dass wir ehm nie ehm eine Rückmeldung bekommen haben die ganze Zeit. Also wir haben zum Beispiel ein Plakat gemacht so in den ersten drei Wochen, haben wir abgegeben und so, dann hat er alle schön aufgehängt, aber wirklich überhaupt keine Rückmeldung gegeben. Also ich hätte vielleicht gerne einmal eine Note bekommen oder eine Bewertung und das hat er wirklich einfach alles am Schluss gemacht und so. (...) Und die Noten sind/ das sind halt irgendwie vier Noten, die wirklich ausschlaggebend sind fürs Zeugnis und deshalb ist man dann auch ein bisschen in Stress gekommen. Also ist jetzt das nicht gut gewesen? Und muss ich bei dem ein bisschen mehr machen? Und so. Das ist noch ein Stress gewesen» (74-08-vn0202, 16)</p>
neutral/ambivalent/nicht bestimmbar	5 Die Zusammenarbeit mit der Lehrperson wird als ambivalent geschildert oder kann nicht bestimmt werden.
<b>Motivation</b>	<p><b>0 Aussagen der interviewten Person zu ihrer Lern- und Arbeitsmotivation während der SOL-Unterrichtseinheit</b></p> <p><i>Interviewfragen:</i> <b>2.1 Weshalb haben Sie in dieser Unterrichtseinheit gelernt?</b> <b>2.2 Wie motiviert waren Sie in dieser Unterrichtseinheit?</b></p> <p><i>Codierregel:</i> <b>1. Aussagen zur allgemeinen Lernmotivation in der Schule oder zur Lernmotivation im Fach aber nicht spezifisch während der SOL-Unterrichtseinheit werden nicht codiert.</b></p> <p><i>Theoretische Basis:</i> <b>Organismic Integration Theory, Basis Needs Theory</b></p>
identifiziert–intrinsisch	<p>79 Umfasst alle Aussagen, die eine identifizierte bis intrinsische motivationale Regulation bei der Erfüllung des SOL-Arbeitsauftrags erkennen lassen. Dies ist der Fall, wenn sich die interviewte Person mit dem Arbeitsauftrag identifiziert, diesen als sinnvoll anerkennt, die Inhalte als interessant oder wichtig erachtet (identifizierte und integrierte Regulation), die Ausführung des Auftrags oder die Auseinandersetzung mit dem Thema per se Freude bereitet (intrinsische Motivation). Die erlebte Selbstbestimmung beim Erfüllen des Arbeitsauftrags ist dabei gross bis sehr gross.</p> <p><i>Ankerbeispiel:</i> «Und ehm, ehm, was natürlich auch noch eine Motivation gewesen ist, ist, dass ehm, dass man eben das Thema frei hat auswählen können, also dass es auch etwas ist, das einen interessiert und man auch mehr erfahren möchte. Und ehm, ja man hat es ja in erster Linie nicht für den Lehrer gemacht, also es ist einfach für die eigene ehm wie Weiterbildung gewesen, was so Reportagen schreiben angeht und so Journalismus. Und ehm, ja. Ja, vor allem eigentlich habe ich ehm eben auch für mich gelernt und ja, schlussendlich auch für die Note natürlich» (69-01-ts2905, 36).</p>
amotiviert–introjiert	21 Umfasst alle Aussagen, die eine amotivierte bis introjierte Regulation im SOL-Unterricht erkennen lassen. Der Lernende beschreibt sich als gar nicht motiviert (amotiviert), sagt von sich,

Code	Codings Memo
	<p>dass er im SOL-Unterricht nur für eine externe Belohnung, z.B. eine gute Note bzw. eine Verhinderung einer negativen Konsequenz (z.B. schlechte Note, Schulabbruch) gearbeitet hat (external) oder ein schlechtes Gewissen sich oder anderen Personen gegenüber hätte, wenn er nicht genug gearbeitet hätte (introjiert). Die Motivation ist daher sehr gering bis gering.</p> <p><i>Ankerbeispiel:</i>          «I: Gut. Weshalb haben Sie in dieser Unterrichtseinheit gelernt?          B: Ehm (lacht), also erstens mal wegen der Note natürlich. Also schlussendlich ist es ja benotet worden» (69-01-ts2905, 35 f.).</p>
ambivalent/unbestimmbar	15 Die Motivation im SOL-Unterricht wird als ambivalent, wechselhaft oder nicht bestimmbar beschrieben.
<b>Strategien</b>	<p><b>0 Umfasst alle Lern- bzw. Arbeitsstrategien, die von der interviewten Person genannt und angewendet werden. Diese Strategien können sich sowohl auf den SOL-Unterricht als auch das (selbständige) Lernen im Allgemeinen beziehen.</b></p> <p><i>Interviewfragen:</i>  <b>5.1 Wie gehen Sie beim Lernen mit schwierigen Aufgaben um, von denen Sie nicht genau wissen, ob Sie sie lösen können?</b>  <b>5.3 Haben Sie besondere Strategien oder Tricks für das selbständige Lernen?</b></p> <p><i>Codierregeln:</i>  <b>1. Fach- oder projektspezifische Strategien, die bei der Beschreibung des Vorgehens während der SOL-Unterrichtseinheit genannt werden, werden nicht codiert.</b>  <b>2. Strategien, die auf die Frage 4.2 «Was muss ein guter Lerner alles tun?» genannt werden, werden separat unter «Vorstellungen/Bedingungen für selbständiges Lernen» codiert.</b>  <b>3. Eine Mehrfachcodierung unter verschiedenen Strategien ist möglich, falls mehrere Strategien in einem Satz erwähnt sind.</b></p> <p><i>Theoretische Basis:</i>  <b>Die Klassifikation orientiert sich an den Kategorien von Zimmerman und Martinez-Pons (1986) und wurde induktiv angepasst und ergänzt.</b></p>
soziale Unterstützung beanspruchen/ kooperatives Lernen	<p>39 Umfasst alle durch die aktive Initiative des Schülers beanspruchte Hilfestellungen durch Mitschüler, Lehrpersonen, Eltern oder weitere Personen sowie das kooperative Lernen in Lerngruppen oder mit einem Lernpartner.</p> <p><i>Codierregeln:</i>          1. Hilfestellungen durch die Lehrperson oder Partner- bzw. Gruppenarbeit, die durch die SOL-Unterrichtseinheit vorgegeben sind und nicht vom Schüler selbst initiiert werden, werden nicht codiert.          2. Die Bewertung des Hilfesuchens wird nicht hier, sondern unter dem Code «Vorstellungen/Bewertung des Hilfesuchens» codiert.          3. Auch das aktive, aufsuchende Fragen der Lehrperson während des SOL-Unterrichts wird unter diesem Code codiert.          4. Die Codings werden zusätzlich für eine Feinanalyse in die Subcodes entsprechend der helfenden Personen codiert.</p>

Code	Codings Memo
Peers/Geschwister	36 Es wird Hilfe von Mitschülern, Gleichaltrigen oder Geschwistern in Anspruch genommen.
Eltern/Erwachsene	7 Eltern oder andere Erwachsene (Grosseltern, Verwandte, Bekannte) werden um Hilfe angefragt.
Lehrperson	13 Die Lehrperson wird aktiv um Hilfe gebeten.
Organisieren und Transformieren des Materials	31 Bezieht sich auf alle vom Lernenden unternommenen Handlungen, die der Neuordnung des Lernmaterials zur Vereinfachung komplexer Informationen und Reduzierung auf das Wesentliche dienen (z.B. durch das Erstellen von Entwürfen, Zusammenfassungen, Tabellen, Diagrammen und Übersichten oder das Anstreichen von wichtigen Passagen in einem Text). <i>Ankerbeispiel:</i> «Und ehm, ja, ich glaube auch so ehm das Wichtige anstreichen sozusagen. Und eben auch viel mit Bildern lernen, also das mache ich eigentlich so (?). Mit Graphen oder mit For/, also ehm, wie sagt man dem, einfach so Grafiken oder Bilder oder so Sachen» (69-01-ts2905, 124).
Wiederholen, Üben und Einprägen	23 Umfasst das Wiederholen, Üben und Einprägen von Fakten, Regeln oder Formeln (z.B. durch mehrmaliges lautes Durchlesen oder Lernen mit Karteikärtchen). Hier geht es primär nicht um ein tieferes Verständnis, sondern um blosses Memorieren, wozu auch das Auswendiglernen gehört. <i>Ankerbeispiel:</i> «Ja, was auch noch so eine Technik ist, ist einfach ehm Sachen wiederholen bis man es eben im Kopf hat. Und funktioniert eigentlich meistens» (69-01-ts2905, 154).
geeignete Umgebung	17 Umfasst die bewusste Wahl oder Schaffung eines geeigneten Arbeitsplatzes zum Lernen, z.B. wenn sich ein Schüler dafür entscheidet, zuhause oder in der Bibliothek zu arbeiten, da er dort weniger gestört ist. Hierzu gehört auch, dass alle notwendigen Hilfsmittel und Arbeitsmaterialien am Arbeitsplatz zur Verfügung stehen. Zusätzlich gehören auch Aktivitäten zur Schaffung einer förderlichen Arbeitsatmosphäre wie z.B. die psychologische Vorbereitung auf das Lernen dazu (z.B. Ich nehme eine Dusche, bevor ich mit den Aufgaben beginne.) <i>Ankerbeispiel:</i> «I: Gibt es noch mehr wo, wo Sie sagen, ist wichtig für mich als Lerner? B: Ehm, das ich Ruhe habe sicher. Also ich habe auch schon gemerkt, dass vor dem Fernseher lernen nicht geht, also (lacht). Ehm, und ehm (...) die richtigen Unterlagen muss man auch haben, Bücher und so» (69-01-ts2905, 125 f.).
Informationen beschaffen und nutzen	19 Umfasst die durch den Lernenden initiierte Beschaffung und Nutzung geeigneter Informationsquellen, um den Arbeitsauftrag zu erledigen (z.B. Internet, Sachbücher, Lexika). <i>Codierregel:</i> 1. Wenn Personen als Informationsquelle dienen, dann unter «soziale Unterstützung beanspruchen/kooperatives Lernen» codieren.

Code	Codings Memo
	<p><i>Ankerbeispiel:</i> «Jetzt speziell in Physik finde ich jetzt, hat es sehr gute Videos auf YouTube, die ich angesehen habe, und die haben mir dann auch teilweise geholfen so ein wenig ein Gesamtüberblick zu haben, wie wo was man machen» (68-02-mm1305, 94).</p>
Pausen machen und Lernen portionieren	<p>10 Umfasst die ziel- und ressourcenorientierte Strukturierung der zur Verfügung stehenden Lernzeit durch die Definition klarer Lernzeiten, Pausen und Arbeitseinheiten.</p> <p><i>Ankerbeispiel:</i> «[...] also zum Beispiel bei den Französischwörtchen tue ich nicht alles in einem Stück, sondern dasselbe aber vielleicht drei Mal am Tag, wenn/ dann kann ich das besser» (75-02-ld2308, 102).</p>
Ausdauer und Konzentration	<p>12 Umfasst die Aspekte der Ausdauer und Konzentration während des Lernens und damit eine gewisse Hartnäckigkeit bei der Durchführung der Lernhandlung, die diese vor Ablenkung bewahrt.</p> <p><i>Ankerbeispiel:</i> «Ja, ich, weil ich eben nicht lange dranbleiben kann, dann sage ich mir immer, jetzt beisse ich mal die 10–15 Minuten durch, wirklich gut, also konzentriert darauf losgehen auf das Lernen und dann mache ich fünf Minuten Pause» (69-01-fg2510, 125).</p>
Selbst-Überprüfung	<p>9 Äusserungen, die von der lernenden Person ausgehende Überprüfungen des Erfolgs der Arbeitsschritte, der Qualität des Arbeitsprodukts, des Verständnisses eines Lerninhalts oder der eigenen Anstrengung in Bezug auf die Aufgabenstellung beinhalten. Umfasst Kontrollaktivitäten durch Ist-Soll-Vergleiche während der Ausführung und die Reflexion über mögliche Abweichungen. Die Selbst-Überprüfung kann auch beinhalten, dass man Lerninhalte einer dritten Person erklärt oder die Lösung mit anderen vergleicht.</p> <p><i>Ankerbeispiel:</i> «[...] ich stelle mir Fragen, was für Fragen zum Beispiel in einem Test kommen könnten. Nachher tue ich diese Fragen selber aufschreiben, nachher diese Fragen beantworten. Und nachher kann ich diese auch eigentlich» (69-01-kk0205, 204).</p>
Ziele setzen und Planen	<p>7 Äusserungen, die das Setzen von Zielen oder Teilzielen beinhalten, sowie die zeitliche und organisatorische Planung zum Erreichen dieser Ziele.</p> <p><i>Codierregel:</i> 1. Wird nur eine von der Lehrperson vorgegebene Zeitplanung oder Zielsetzung erwähnt, wird dies nicht codiert.</p> <p><i>Ankerbeispiel:</i> «Ehm, wenn ich über das Wochenende viel los habe und weiss, dass ich nächste Woche fünf Proben habe, dann denke ich mehr nach, oh wann möchte ich das jetzt machen. Ja, wenn ich keine Zeit habe dann, weiss nicht. Manchmal hat man eben auch Donnerstag [und] Freitag Test und nachher über das Wochenende kann man nichts machen und nachher am Montag wieder einen Test. Und nachher muss man eben vorzeitig anfangen zu planen. Ja, aber (unv.). Dann kann man über das Wochenende nicht so wie Spass</p>



Code	Codings Memo
	haben. Muss immer an das denken, dass man lernen muss, ja» (69-01-kk0205, 220).
Belohnen oder Bestrafen	<p>4 Umfasst durch den Lernenden selbst festgelegte Belohnungen oder Bestrafungen für geleistete Arbeiten, Erfolge oder Misserfolge.</p> <p><i>Ankerbeispiel:</i> «Nein wirklich nicht, also das einzige was ich / was ich äh mache ist halt mich einfach zu überreden und sagen, so jetzt musst du wirklich beginnen, sonst kannst du einfach / also mir ein Ziel setzen, zum Beispiel sagen, ja jetzt das selbständige Lernen musst du von dann bis dann das machen und sonst gehst du halt am Abend nicht raus oder so. Und das ist dann wie eine / einfach so wie eine Belohnung setzen selber. Und das motiviert einem dann» (75-02-ot2802, 106).</p>
Festhalten von Informationen	<p>6 Umfasst das Festhalten von wichtigen Informationen oder Arbeitsergebnissen durch Aufschreiben.</p> <p><i>Ankerbeispiel:</i> «Und nachher ähm, habe ich auch Notizen gemacht. Also ich macht oft noch Notizen, weil das hilft mir noch so weil dann kann ich auch irgendwie auch so mache ich Verknüpfungen zum Aufgeschriebenen» (75-02-sa2802, 130).</p>
persönlichen Lernstil kennenlernen	<p>3 Bezieht sich auf die Meta-Strategie zur Bestimmung der optimalen Vorgehensweise beim Lernen, die zur lernenden Person passt. Die Person experimentiert dabei gezielt mit verschiedenen Strategien und evaluiert deren Nützlichkeit.</p> <p><i>Ankerbeispiel:</i> «Ja und man sollte halt auch seine eigene Lernweise herausfinden, also ob man jetzt das sehen oder schreiben oder sagen muss [...]. Und einfach wirklich halt so ganz seine eigene Dings und vielleicht auch verschiedene Sachen ausprobieren» (69-01-pt2002, 188).</p>
anderes	<p>4 Lernaktivitäten, die nicht von der lernenden Person initiiert sind, sondern z.B. von der Lehrperson oder den Eltern sowie Äusserungen der eigenen Willenskraft, des Versuchs des Schummelns und alle unklaren Äusserungen zu Lernaktivitäten, die sich nicht zuordnen lassen.</p>
keine	<p>8 Die interviewte Person nennt explizit, dass sie keine besonderen Strategien verwendet oder keine Hilfestellungen von anderen Personen in Anspruch genommen hat.</p>
<b>Vorstellungen</b>	<p><b>0 Diese Codes beziehen sich auf Vorstellungen der interviewten Person zum Lehren und Lernen im Allgemeinen oder in der Schule. Diese Vorstellungen beschränken sich nicht nur auf den SOL-Unterricht.</b></p> <p><b><i>Theoretische Basis:</i></b> <b>Conceptions of Learning, Approaches to Learning, Conceptions of Teaching</b></p>
Verständnis von Lernen	<p>0 Allgemeine Antworten auf die Frage nach der Definition von Lernen (ohne explizite Einschränkung auf die Schule).</p>

Code	Codings Memo
	<p><i>Interviewfrage:</i> 4.1 Wie würden Sie einer anderen Person erklären, was «Lernen» bedeutet? (inkl. Präzisierungsfragen)</p> <p><i>Codierregel:</i> 1. Lernen, das spezifisch mit dem Kontext Schule in Verbindung gebracht wird, wird zusätzlich unter «Lernen in der Schule» codiert.</p> <p><i>Theoretische Basis:</i> Die Klassifikation orientiert sich an Purdie, Hattie und Douglas (1996).</p>
Einprägen und Wiedergeben	<p>34 Lernen als Auswendiglernen und Reproduzieren (memorizing and reproducing): Dieses Lernkonzept bedeutet, diskrete Informationen auswendig zu lernen und möglichst identisch wiedergeben zu können. Es umfasst Aussagen zur Aneignung und Wiedergabe von Wissen. Die Ergänzung von Purdie, Hattie und Douglas (1996) fügt diesem Verständnis noch hinzu, dass Lernen das Studieren von Unterlagen beinhaltet.</p> <p><i>Codierregeln:</i> 1. Im Gegensatz zum Code «Zunahme von Wissen bzw. Fähigkeiten» beinhaltet diese Lernauffassung, dass die lernende Person beim Lernen aktiv tätig ist. 2. Die Codings werden zusätzlich mit den evaluativen Subcodes feincodiert.</p>
mit negativer Bewertung	<p>18 Das bloße Auswendiglernen wird als nicht wirkliches Lernen beschrieben, das einen geringen Lerneffekt hat, nicht gern gemacht wird, trotzdem manchmal notwendig ist, aber oft schnell wieder vergessen wird.</p> <p><i>Codierregeln:</i> 1. Damit dieser Code gesetzt werden kann, muss eine explizite negative Bewertung des Auswendiglernens vorliegen. 2. Eine negative Bewertung liegt auch dann vor, wenn das Auswendiglernen nicht als vollständiges, richtiges Lernen bezeichnet wird, aber (in der Schule) als notwendig betrachtet wird.</p>
ohne Bewertung	<p>16 Lernen wird als Auswendiglernen beschrieben, ohne dass damit von der interviewten Person eine negative Bewertung verbunden wird.</p>
Pflicht	<p>20 Lernen wird als Pflicht (duty) beschrieben, z.B. um als Schüler gute Noten zu bekommen. Damit können negative Emotionen verbunden sein: Das Lernen wird als schwierig oder mühsam wahrgenommen, verursacht Stress und es wird nicht gerne gemacht.</p>
Verstehen	<p>24 Lernen als Verstehen (understanding): Dieses Konzept betont die aktive Auseinandersetzung der lernenden Person mit Informationen zur Konstruktion von Wissen. Der Lerner entwickelt ein Verständnis des Lernmaterials, indem er Teile des Materials in Beziehung zueinander setzt.</p> <p><i>Codierregeln:</i> 1. Abgrenzung zu «Einprägen und Wiedergeben»: Die interviewte Person betont, dass richtiges Lernen nicht nur Auswendiglernen ist, sondern ein tieferes Verstehen der Bedeutung des Lerninhalts. 2. Lernen als Verstehen kann auch bedeuten, dass die lernende</p>

Code	Codings Memo
Mittel zum Zweck	<p>Person fähig ist, das Gelernte einer anderen Person in eigenen Worten zu erklären.</p> <p>23 Dem Lernen wird ein positiver Wert für die Zukunft zugeschrieben, da es erlaubt, schulische Ausbildungen abzuschliessen oder einen bestimmten Beruf zu erlernen. Das Lernen kann aber auch mit einem hohen Wert verbunden werden, ohne dass damit ein spezifisches zukünftiges Ziel angestrebt wird, sondern mit einer besseren Bildung in Verbindung gebracht wird.</p>
Zunahme von Wissen bzw. Fähigkeiten	<p>18 Lernen als Zunahme von Wissen (increasing one's knowledge): Lernen wird als quantitativen Zuwachs an diskretem, faktischem Wissen verstanden, das auf nicht näher spezifizierte Weise erworben wird.</p> <p><i>Codierregeln:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Umfasst alle generellen, nicht weiter ausgeführten Äusserungen, die Lernen als Erwerb neuer, bisher nicht bekannter Informationen auffassen.</li> <li>2. Auch der Erwerb bisher nicht beherrschter Fähigkeiten und Fertigkeiten wird hier codiert.</li> <li>3. Auch neue Erfahrungen, die zu verändertem Wissen führen, werden hier codiert.</li> </ol>
fortwährender Prozess	<p>18 Lernen wird als gradueller, fortwährender Prozess beschrieben, der an keinen bestimmten Ort (z.B. die Schule) gebunden ist und das gesamte Leben andauert. Lernen findet dabei nicht immer intentional statt, sondern auch beiläufig und unbewusst, sowohl in formellen (z.B. in der Schule) als auch in informellen Kontexten (in der Freizeit) und schliesst damit alltägliche Erfahrungen einschliesst (z.B. das Zusammensein mit anderen Personen, das Lesen von Büchern, das Reisen, das Arbeiten).</p>
persönliche Veränderung	<p>16 Dieser Code fasst zwei Lernvorstellungen der Klassifizierung von Marton, Dall'Alba und Beaty (1993) bzw. Purdie, Hattie und Douglas (1996) zusammen, da eine trennscharfe Unterscheidung im empirischen Material schwierig war. Er umfasst sowohl die Veränderung der Sichtweise auf einen Lerngegenstand als auch die Veränderung als Person durch das Lernen.</p> <p>Lernen als Veränderung der Sichtweise (seeing something in a different way): Bei diesem Lernkonzept, das dem Verstehen sehr ähnlich ist, geht es darum, dass eine Person durch Lernen einen grundsätzlich veränderten bzw. erweiterten Blick auf etwas erhält.</p> <p>Lernen als Veränderung der Person (changing as a person): Lernen nach diesem Verständnis führt zu einer Veränderung der Person und damit zu einem anderen Verhältnis zur Welt. Lernen umfasst damit einen existentiellen, die Gesamtperson des Lerners verändernden Aspekt. Im Lernen wird die Gelegenheit zum persönlichen Wachstum und zur Horizonterweiterung gesehen, das Lernen verändert die Art zu denken, es eröffnet neue Perspektiven und trägt dazu bei, ein besserer Mensch zu sein, der sich durch das Lernen stetig entwickelt. Lernen wird in Verbindung gebracht mit Erwachsen-Werden, Mündigkeit und Reife oder der persönlichen Menschlichkeit. Damit verbunden kann ein Gefühl von Erfüllung, Freude oder Genuss sein.</p>
Erwerb von Strategien	<p>6 Das Erlernen des Lernens selbst, indem nützliche Strategien, Techniken und Methoden erworben werden, die später gebraucht</p>

Code	Codings Memo
	werden können. Es kann dabei auch explizit oder implizit das lebenslange Lernen thematisiert sein.
Lernen in der Schule	34 Umfasst alle Aussagen, die sich explizit auf das Lernen in der Schule beziehen.  <i>Codierregel:</i> 1. Doppelcodierung mit diesem Code, damit die vorherrschenden Lernvorstellungen in der Schule separat untersucht werden können.
Bedingungen für selbständiges Lernen	0 Umfasst alle Aspekte, die für das selbständige Lernen aus Schülersicht notwendig sind. Dies umfasst sowohl Voraussetzungen für gelingendes Lernen als auch geeignete Lernstrategien.  <i>Interviewfragen:</i> 4.2 Was muss ein guter Lerner alles tun? An was muss er alles denken, wenn er selbständig lernt?
Lernbereitschaft, Lernwille und Interesse	14 Wichtig für das selbständige Lernen wird das Vorhandensein der Bereitschaft und des Willens zu lernen sowie das Interesse am Thema betrachtet.
Planung und Zeitmanagement	10 Selbständiges Lernen setzt genügend Lernzeit und ein geeignetes Zeitmanagement der Lernzeit durch eine sinnvolle vorausschauende Planung des Lernens voraus. Dazu gehört es auch, früh genug mit dem Lernen anzufangen, um Stress zu vermeiden.
Persistenz bei Schwierigkeiten	10 Aussagen der interviewten Person, dass Schwierigkeiten wichtig für das Lernen sind, da man eigene Erfahrungen machen muss, wie man mit neuen und ungewissen Situationen umgehen kann. Lernen setzt die Bereitschaft voraus, Hürden zu überwinden.
geeignete Lernumgebung/-atmosphäre	9 Umfasst das Aufsuchen oder Schaffen eines stillen Arbeitsplatzes, der sich zum Lernen eignet, und das Bereitstellen aller nötigen Lernmaterialien am Arbeitsplatz.
Anstrengung und Disziplin	9 Erfolgreiches Lernen wird mit der willentlichen Anstrengung und Selbstdisziplin in Verbindung gebracht. Es wird damit anerkannt, dass man eine Leistung erbringen muss, damit das Lernen funktioniert.
soziale Unterstützung beanspruchen	8 Andere Personen (Lehrer, Mitschüler, Eltern usw.) um Hilfe bitten, wenn man selbständig nicht weiterkommt. Dies beinhaltet auch, dass man sich nicht scheut, auf andere zuzugehen und Schwächen einzugestehen.
geeignete Lernmaterialien	7 Für das Lernen benötigt man geeignetes Lernmaterial (Aufgaben, Theorie, Texte usw.), das entweder selbst beschafft und genutzt oder von der Lehrperson bereitgestellt wird.
Ablenkungen vermeiden	7 Erfolgreiches Lernen setzt bewusste Handlungen zur Vermeidung von Ablenkungen voraus (z.B. Handy, Computer oder Fernseher ausschalten).
Lernen portionieren und Pausen machen	6 Es geht hier um die angemessene Portionierung des Lernens, z.B. indem man Pausen beim Lernen macht, wenn man merkt, dass man nicht weiterkommt oder das Lernen in Phasen gliedert.
Selbstüberprüfung und Reflexion des Vorgehens	6 Selbstbeobachtung während des Lernprozesses zur Kontrolle des Lernfortschrittes, Anpassung des Lernhandelns bei auftretenden Schwierigkeiten, Kontrolle des Lernerfolgs (z.B. durch Abgleich mit

Code	Codings Memo
	den Lernzielen)
Lernstrategien kennen und anwenden	5 Für erfolgreiches Lernen werden geeignete Lernstrategien benötigt.
Lernziele kennen oder festlegen	4 Für erfolgreiches Lernen wird das Kennen oder Definieren von Zielen oder Inhalten als wichtig betrachtet.
Fähigkeit zur Selbstmotivation	4 Für das selbständige Lernen wird die Fähigkeit als wichtig betrachtet, sich selbst für einen Lerngegenstand zu motivieren und eine positive Grundhaltung dem Lernen und dem Inhalt gegenüber einzunehmen.
Grenzen/Vorgaben	4 Richtlinien, Vorgaben oder terminliche Meilensteine, die von der Lehrperson vorgegeben werden, werden für das (selbständige) Lernen als hilfreich betrachtet.
Verstehen	3 Für das Lernen wird es als zentral angesehen, dass man den Lernstoff tatsächlich versteht, anstatt ihn nur auswendig zu lernen.
Organisieren und Transformieren des Lernmaterials	3 Umfasst die Bearbeitung des Lernmaterials zur Vereinfachung der Wissensaufnahme, z.B. durch das Erstellen von Zusammenfassungen, die Identifikation relevanter Informationen in einem Text oder einem Überblick über ein Themengebiet.
anderes	4 Restkategorie für Einzelnennungen weiterer Voraussetzungen
Veränderbarkeit der Lernfähigkeiten	0 Evaluative Codierung der Vorstellung der interviewten Person, ob die persönlichen Fähigkeiten für das selbständige Lernen verändert werden können oder als stabile Persönlichkeitseigenschaft betrachtet werden.  <i>Interviewfrage:</i> 5.2 Könnten Sie Ihre Fähigkeit selbständig zu lernen noch verbessern oder ist dies quasi angeboren?  <i>Theoretische Basis:</i> «Es konnte beobachtet werden, dass gewisse Lernende davon überzeugt sind, dass ihre Lernfähigkeit ein für alle Mal vorgegeben ist und sie damit leben müssen, ohne je etwas daran ändern zu können; im Allgemeinen beruhen diese Vorstellungen auf naiven genetischen Theorien (Schicksalsüberzeugung). Andere lernende hingegen glauben daran, dass sie ihre Lernfähigkeit verbessern können» (Büchel et al. 2011, S. 35).
veränderbar	19 Die Lernfähigkeit wird als grundsätzlich veränderbar beschrieben.  <i>Ankerbeispiel:</i> «Also man (?) kann immer noch verbessern (I: Oder ist es quasi angeboren jetzt, wie es so ist?). Nein, das denke ich sicher nicht. Also, ja ich denke mit der Zeit, wenn man halt viel so, viel mehr so selbständig Sachen machen muss, dann fällt es einem nachher auch viel leichter, dann hat man sicher auch viel weniger Fragen und man weiss von Anfang an, was das man machen sollte und wo dass man jetzt anfangen sollte und was du nicht verstehst» (69-01-pt2002, 182).
teils veränderbar, teils angeboren	9 Die Lernfähigkeit wird einerseits als «im Kern» angeborene Persönlichkeitseigenschaften beschrieben, andererseits durch eigene Initiative bis zu einem gewissen Grad veränderbar.

Code	Codings Memo
	<p><i>Codierregel:</i> 1. Zusätzliche Feincodierung in die Subkategorien «entschuldigend» oder «nicht entschuldigend» für eine Feinanalyse.</p>
entschuldigend	<p>4 Der nicht veränderbare Anteil der Lernfähigkeiten wird als Legitimation dafür verwendet, dass man selbst nicht so gut (selbständig) lernen kann.</p> <p><i>Ankerbeispiel:</i> «Ich habe das Gefühl, ich bin schon immer so gewesen. Auch schon ab der ersten Klasse. Und man könnte es wahrscheinlich schon irgendwie verbessern, aber ich wüsste jetzt nicht genau wie» (69-01-fg2510, 123).</p>
nicht entschuldigend	<p>5 Die Lernfähigkeiten als stabile Persönlichkeitseigenschaft werden nicht als Legitimation für eigene Schwächen verwendet.</p> <p><i>Ankerbeispiel:</i> «Aber ich glaube, wenn man jetzt nicht so diszipliniert ist, oder einfach so ein bisschen, ja, sich so einfach ein bisschen treiben lässt (...), kann man das schon ein bisschen einfach, zusammen nehmen halt. Ich glaube nicht, dass es einfach nur angeboren ist (grinsen), das kann man, man kann sich schon ein bisschen zusammen nehmen (...), das glaube ich schon» (84-11-lh0401, 113).</p>
Bewertung des Hilfesuchens	<p>0 Umfasst die Einstellung der interviewten Person, ob die Inanspruchnahme von Hilfe dritter Personen (z.B. Mitschüler, Peers, Lehrpersonen, Eltern) beim selbständigen Lernen legitim ist.</p> <p><i>Interviewfragen:</i> 3.3 Gab es Situationen, in denen Sie die Hilfe anderer in Anspruch genommen haben? 3.3 Wie finden Sie es, die Hilfe anderer beim selbst organisierten Lernen in Anspruch zu nehmen?</p> <p><i>Codierregel:</i> 1. Das Hilfesuchen wird, wenn es von der interviewten Person tatsächlich angewendet wird, auch unter der Lernstrategien «soziale Unterstützung beanspruchen/kooperatives Lernen» codiert.</p>
mit Einschränkungen legitim	<p>15 Die Äusserung beinhaltet, dass Hilfe manchmal nötig und legitim ist, wenn man selbständig nicht weiterkommt, die Hilfe jedoch nur in beschränktem Umfang beansprucht werden soll, da sonst das Ziel der Selbstständigkeit nicht erreicht wird.</p> <p><i>Ankerbeispiel:</i> «Also es kommt drauf an wie. Es hatte auch schon ein paar, die sich einfach dann etwas von anderen haben schreiben lassen und so, das ist natürlich dann nicht okay, aber wenn man so ein bisschen Starthilfe holt und alles, also das finde ich eigentlich okay» (75-02-km0412, 60).</p>
vollkommen legitim	<p>10 Das Hilfesuchen wird ohne Einschränkungen des Umfangs als vollständig legitim und nützlich angesehen, trotz des Auftrags, selbständig zu lernen.</p> <p><i>Ankerbeispiel:</i> «I: Und finden Sie es grundsätzlich in Ordnung, die Hilfe von</p>

Code	Codings Memo
	<p>anderen zu beanspruchen beim selbstständigen Lernen?            B: Ja klar. Also jetzt ist ja, selbstorganisiertes Lernen und muss man sich halt auch organisieren wie man, wie man die Hilfe beansprucht. Weil, wenn man es nicht kann muss man ja irgendwie durchkommen, und das ist ja, das ist ja nicht irgendwie eine Schande dort Hilfe zu holen» (73-13-aj2111, 89 f.).</p>
nicht legitim	<p>2 Das Hilfesuchen wird grundsätzlich als nicht legitim betrachtet, als unangenehm empfunden oder mit Scham in Verbindung gebracht, da das Lernen selbständig geschehen soll.</p> <p><i>Ankerbeispiel:</i>            «[...] so bei anderen, bei Mitschülern, fragen gehen, das ist dann oft so ein bisschen demütigend, so ein bisschen. Also (..) ja, so ein bisschen: ›Ah, sie weiss nicht wie weiter.‹ Und irgendwie so ein bisschen/ ja, denn es ist ja eine selbstständige Arbeit und wenn man dann die ganze Zeit bei jemanden fragen geht, ist es ja manchmal so ein bisschen peinlich. Und sonst bitte ich gerne um Hilfe, aber manchmal ist es auch ein bisschen unangenehm halt. (...) Ja, weil man kommt sich dann so kindlich vor, also dass man eben trotzdem noch Hilfe braucht» (74-08-vn0202, 57).</p>
Erwartungen an Lehrperson	<p>0 Umfasst alle der Lehrperson zugeschriebenen Aufgaben und Verantwortungen, die notwendig sind, damit gut gelernt werden kann. Neben dieser expliziten Frage nach Aufgaben der Lehrperson sollen auch Aussagen zu Erwartungen der Schüler an die Lehrperson im SOL-Unterricht hier codiert werden.</p> <p><i>Interviewfragen:</i>            4.3 Was muss die Lehrperson alles tun, damit Sie optimal lernen können?</p> <p><i>Theoretische Basis:</i>            Conceptions of Instruction</p>
abwechslungsreicher Unterricht	<p>23 Von der Lehrperson wird erwartet, dass sie einen abwechslungsreichen, für die Schüler interessanten Unterricht gestaltet.</p>
verständlich erklären	<p>15 Die Lehrperson muss die Fähigkeit besitzen, auf dem Niveau der Schüler Sachverhalte verständlich zu erklären. Sie überlässt das Verstehen als Aufgabe nicht den Schülern und ist bereit, mehrmals zu erklären, wenn die Schüler nicht begreifen. Zum verständlichen Erklären gehört es auch, Beispiele und Vergleiche zur Verdeutlichung einzusetzen.</p>
Begeisterung zeigen und motivieren	<p>13 Die Lehrperson sollte sowohl selbst Begeisterung zeigen als auch die Schüler zum Lernen motivieren und ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten stärken.</p>
Hilfe anbieten und Fragen beantworten	<p>12 Individualisiertes und gezieltes Anbieten von Hilfe, Beantworten von Fragen einzelner Schüler</p>
Materialien und Hilfsmittel bereitstellen	<p>10 Von der Lehrperson wird erwartet, dass sie den Schülern geeignete Materialien (Übungsblätter, Bücher, Bilder, Dossiers usw.) in ausreichendem Umfang bereitstellt.</p>
Lernprozess der Schüler strukturieren	<p>9 Von der Lehrperson wird erwartet, dass sie die Schüler in ein Thema einführt, Lernziele und Bewertungskriterien definiert und</p>

Code	Codings Memo
	kommuniziert sowie Termine festlegt.
gute Lernatmosphäre schaffen	8 Die Lehrperson wird für eine geordnete, stille und angenehme Lernatmosphäre verantwortlich gemacht. Dazu gehört es auch, für Disziplin in der Klasse zu sorgen, indem die Lehrperson die Klasse im Griff hat und Störungen vermeidet (Klassenmanagement).
Schüler durch Fragen aktivieren	7 Die Lehrperson soll die Schüler einbeziehen und Fragen stellen und nicht nur frontal unterrichten (fragend-entwickelnder Unterrichtsstil).
kontrollieren und Feedback geben	7 Von der Lehrperson wird erwartet, dass sie Arbeitsprodukte der Schüler kontrolliert bzw. korrigiert und ein individuelles Feedback zur Leistung der Schüler gibt.
Schüler selbstständig arbeiten lassen	6 Die Lehrperson soll die Schüler in Arbeitsphasen auch selbstständig arbeiten lassen, z.B. um Inhalte selbstständig zu erarbeiten, zu repetieren oder zu üben.
anderes	9 Restkategorie für Einzelnennungen weiterer Erwartungen an die Lehrperson: Fairness, Verständnis für die Schüler, nicht zu streng sein, Fachkompetenz etc.
Verantwortung für Lernerfolg	0 Generelle Auffassung der Person, wer für den Erfolg des schulischen Lernens verantwortlich ist.  <i>Interviewfrage:</i> 4.3 Wer ist bei einem guten Unterricht verantwortlich dafür, dass Sie etwas lernen?  <i>Codierregel:</i> 1. Das konkrete Verantwortungsgefühl im SOL-Unterricht wird separat unter «Autonomie/Verantwortungsgefühl» codiert. Hier geht es um die generalisierte Auffassung unabhängig von der konkreten SOL-Einheit.
Schüler und Lehrperson	17 Die Verantwortung wird bei beiden Teilen gleichermassen und ausgeglichen gesehen.  <i>Ankerbeispiel:</i> «I: Und wer denkst du ist bei einem guten Unterricht alles verantwortlich? B: Schüler und Lehrer also beide zu gleichen Teilen» (74-08-ss0402, 79 f.).
hauptsächlich Schüler	12 Die Verantwortung für den Lernerfolg wird hauptsächlich oder ausschliesslich beim Schüler gesehen.  <i>Codierregel:</i> 1. Es darf erwähnt werden, dass die Lehrperson auch Verantwortung trägt. die Hauptverantwortung muss jedoch beim Schüler gesehen werden.  <i>Ankerbeispiel:</i> «I: Wer ist bei einem guten Unterricht für verantwortlich, dass etwas gelernt wird? B: Mmh also nicht nur aber einfach schon ein grosses Stück auch ein bisschen der Lehrer, weil er eben mehr schon ein interessanter Unterricht machen muss. Aber wenn er eigentlich ein interessanter Unterricht macht, dann liegt es dann eigentlich an den Schülern



Code	Codings Memo
	<p>auch dem zu folgen und so. Ja aber ich habe einfach das Gefühl, wenn also hauptsächlich liegt es schon an den Schülern, da sie es lernen müssen und den Willen haben, aber wenn der Lehrer/ der Lehrer muss auch ein bisschen die Grundlagen, dass man es auch machen will und aber ich glaube es ist schon eher den Schülern ihre Verantwortung weil die meisten wissen, was sie einmal wollen und wissen auch, dass sie es brauchen und machen das auch ein bisschen von alleine» (68-02-nr0407, 103 f.).</p>
hauptsächlich Lehrperson	<p>2 Die Verantwortung für den Lernerfolg wird hauptsächlich bei der Lehrperson gesehen.</p> <p><i>Ankerbeispiel:</i> «I: Wer ist bei einem guten Unterricht verantwortlich dafür, dass du lernst? B: Der Lehrer (...), finde ich (...), also klar, es ist auch wichtig, dass die Klasse mitmacht, weil, wenn man in einer Klasse ist, welche total unmotiviert ist, es wird immer gesprochen und immer gelacht und weiss nicht was alles, ähm, ist es auch mühsam für einem selbst. Weil man dann vielleicht die Sachen nicht hört, oder (...) mitgerissen wird irgendwie, weil man dann auch irgendwie das Gefühl hat, mh eigentlich mag ich gar nicht so und so (...) Aber primär finde ich, es ist der Lehrer und sekundär ist, dass die Klasse auch mitmacht, einfach dass es einem auch ein bisschen mitreisst, dass man das Gefühl hat, ja, auch die Anderen interessiert es auch, jetzt höre ich auch zu und (...) so» (84-11-lh0401, 83 f.).</p>
zusätzlich anderes	<p>8 Es werden neben der persönlichen Verantwortung durch Lehrperson oder Schüler auch weitere Faktoren genannt (z.B. die Atmosphäre oder der Lärmpegel in der Klasse, geeignetes Lernmaterial, ein interessantes Thema, geeignete Infrastruktur).</p>
guter Unterricht aus Schülersicht	<p>0 Codiert wird jene Form des Unterrichts bzw. des Lehrens, die von der interviewten Person als positiv, motivierend oder lernförderlich wahrgenommen wird.</p> <p><i>Interviewfragen:</i> 4.4 War für Sie diese Unterrichtseinheit guter Unterricht? 4.3 In welcher Unterrichtsform glauben Sie, lernen Sie am meisten? 6.2 Stellen Sie sich vor, die Lehrperson hätte den Stoff dieser Unterrichtseinheit so behandelt, wie sie es normalerweise im Unterricht tut. Hätten Sie dann mehr oder weniger gelernt? 6.2 Bringen Unterrichtseinheiten wie diese einen Mehrwert im Vergleich zum «normalen» Unterricht? Wenn ja: Welchen? 6.2 Möchten Sie mehr solche Unterrichtseinheiten an der Schule?</p> <p><i>Theoretische Basis:</i> Conceptions of Instruction, didaktisch/reproduzierende vs. ermöglichend/transformatierende Orientierung (Kember 2001)</p>
schülerzentriert/ ermöglichend/ transformierend	<p>39 Es wird ein schülerzentrierter, anwendungsorientierter Unterricht bevorzugt, in dem die lernende Person die Verantwortung für den Lernprozess trägt, während der Lehrperson die Aufgabe zukommt, den Lernprozess zu ermöglichen und zu unterstützen.</p> <p><i>Ankerbeispiel:</i> «[...] es gibt Lehrer die Power Points machen. Das habe ich</p>

Code	Codings Memo
	eigentlich nicht so gerne, denn sie können einfach weiter schalten und nachher können wir Notizen machen, das, nein, das geht mir nicht. Aber zum Beispiel, ehm, viele Übungsblätter, ehm Gruppenarbeiten, ehm Besprechungen, wo man selber mitreden kann, solche Sachen. Aber nicht, einfach nicht so, dass nur der Lehrer redet und wir aufschreiben und fertig. Das nicht. Einfach s/, rich/ selber arbeiten, auch noch ein bisschen» (69-01-kk0205, 164).
SOL im richtigen Masse	<p>18 Dieser Code umfasst alle Äusserungen, die für SOL ein richtiges Mass fordern bzw. genügend Ressourcen für SOL neben den anderen schulischen Aufgaben fordern. Zu viel bzw. zu häufiges SOL in verschiedenen Fächern, parallel durchgeführte SOL-Einheiten oder SOL zum falschen Zeitpunkt im Schuljahr werden als negativ erlebt!</p> <p><i>Ankerbeispiel:</i> «Ich habe es eigentlich gut gefunden, selbstständig arbeiten zu können. Ich finde es gut, gibt es solche Projekte zwischendurch, dass man auch einmal etwas wekommt von eigentlich dem Schule-Reinsitzen. Ich/ mir hat es Spass gemacht. Ich würde es jetzt nicht die ganze Zeit machen und überall also zwischendurch geführter Unterricht finde ich kein Problem mache ich auch gerne, aber es ist sicher nicht schlecht, wenn die Schüler einmal auch einmal wegkommen von dem, ist sicher eine gute Abwechslung» (68-02-mm1305, 78).</p>
ambivalent/unbestimmbar	16 ambivalente oder unbestimmbare Äusserungen der interviewten Person in Bezug auf eine präferierte Unterrichtsform
abhängig von Fach, Thema, Stufe, Schüler oder Lehrperson	14 Die präferierte Unterrichtsform ist nicht eindeutig definierbar und wird von weiteren Faktoren abhängig gemacht.
Mischform	<p>11 Als optimale Unterrichtsform wird eine Mischform aus lehrerzentrierten, frontalen Vermittlungsphasen und schülerzentrierten, selbständigen Arbeits- und Übungsphasen beschrieben. Die Mischform garantiert Abwechslung, verhindert Ermüdung und stellt die ausreichende Aktivierung der Schüler sicher.</p> <p><i>Ankerbeispiel:</i> «Ich lerne am besten, wenn der Unterricht sozusagen 50:50 ist, also selbstständig und gleichzeitig auch ein bisschen kontrolliert» (75-02-ak3001, 80).</p>
SOL ist nicht Unterricht	<p>9 Diese Äusserungen bringen zum Ausdruck, dass die SOL-Unterrichtseinheit von der interviewten Person nicht als Lernen oder als Unterricht im engeren Sinn wahrgenommen wird.</p> <p><i>Ankerbeispiel:</i> «Ich finde SOL ist eher etwas, wenn man so dem Spass wegen nebenbei macht. Für mich war dies nicht wirklich Unterricht. Es war einfach so ein Projekt» (68-02-np1704, 122).</p>
lehrerzentriert/ didaktisch/ reproduzierend	10 Es wird ein lehrerzentrierter Unterricht bevorzugt, bei dem die Lehrperson für die Weitergabe von Information und das Lernen der Schüler verantwortlich gemacht wird.

Code	Codings Memo
	<hr/> <p><i>Ankerbeispiel:</i> «I: Und in welcher Unterrichtsform, glaubst du, lernst du am besten? B: Mhm ich glaube schon im Frontalunterricht. Weil da ist einfach genau gegeben, was man können muss. Das ist/ das zeigt natürlich wieder so auf den Erfolg hinaus, dass man genau das möchte, was man dann in der Prüfung können muss. Aber es ist auch so/ es ist halt richtig, was der Lehrer erzählt, glaubt man, das sind eigentlich verlässliche Quellen. Und ich habe eigentlich am liebsten Frontalunterricht, wenn man einfach für sich Notizen machen kann. Ja, das hört sich jetzt vielleicht ein bisschen faul an, aber ja, ich glaube, das ist einfach/ das habe ich einfach am liebsten, also ich kann so einfach am besten aufpassen. Und ich bin noch zu wenig erfahren eben in so im Selbstarbeit/ im selbstständigen Arbeiten, dass ich einfach selber einmal sage, jetzt liest du dieses Buch und bearbeitest alles als dann im Frontalunterricht. Also ich habe das schon am liebsten» (74-08-vn0202, 74 f.).</p> <hr/>

## B4 Beispiel Fallminiatur

### Fallminiatur

#### Angaben zur interviewten Person

Schüler-ID:	74-08-vn0202
Geburtsjahr:	1997
Geschlecht:	weiblich
Klassenstufe:	Tertia
Muttersprache:	Schweizerdeutsch
Beliebtestes Fach:	Biologie
Clusterzugehörigkeit:	C4

#### Angaben zur Unterrichtseinheit

Titel der Unterrichtseinheit:	Glücksvorstellungen
Fach:	Philosophie
Lehrperson:	N.N.

#### Zusammenfassung des Interviews

*Wahrnehmung der Unterrichtseinheit, Unterschied zum herkömmlichen Unterricht, Umgang mit den Freiheiten, Motivation in der SOL-Einheit, Beschreibung der schwierigste Situation, Verständnis von Lernen, Selbstbeschreibung als Lerner/in, verwendete Lernstrategien, kritische und positive Punkte der Unterrichtseinheit, Besonderheiten der Person, interessante Aussagen*

Die interviewte Schülerin war zu Beginn der Unterrichtseinheit «auf einem verlorenen Posten [...] und [...] wusste dann auch nicht, wie anfangen» (Z. 4). Sie hat dann zuerst andere Aufgaben für andere Fächer erledigt. Sie hat sich überfordert gefühlt und wusste nicht, was verlangt wird (vgl. Z. 6).

Als Unterschied zum bisherigen Unterricht sagt sie: «Man hat einfach frei gehabt» (Z. 8). Es habe «null Prozent Frontalunterricht» (Z.10) gegeben und viele seien gar nicht anwesend gewesen in diesen Lektionen. Die Lektionen wurden viel für anderes genutzt, bis es am Schluss knapp geworden ist mit der Zeit (vgl. Z. 8).

Die Freiheiten hat sie ambivalent erlebt: einerseits hat sie geschätzt, «dass man auch halt einmal ein bisschen zeigen kann, was man selber drauf hat und nicht immer lernen und dann dort die Prüfung schreiben» (Z. 14), andererseits aber auch «beängstigend, weil man halt nicht weiss, ob es richtig oder falsch ist» (Z. 14). Sie hat viel am Abend gearbeitet und in der Woche vor dem Abgabetermin (vgl. Z. 16).

Kritisch beurteilt sie den Zeitpunkt der SOL-Einheit: Erstens sei es zu früh gewesen, da sie erst ein halbes Jahr Philosophie hatten und zweitens sei parallel ein anderes SOL-Projekt gelaufen, wo sich die Lehrpersonen absprechen hätten können (vgl. Z. 10). Sie sagt auch, dass sie zu viel frei hatten und dass sie gerne auch wieder einmal Frontalunterricht gehabt hätte und die Möglichkeit des Austauschs (vgl. Z. 16). Gestört hat sie zusätzlich, dass sie im Prozess keine Rückmeldung von der Lehrperson erhalten haben.

Positiv empfunden hat sie die Vielseitigkeit des Projekts, dass «ein bisschen verschiedene Sachen reingekommen (Z. 18) sind: mit Personen etwas machen, selbständig auf jemanden

für das Interview zugehen, das Ergebnis (Plakat), den anderen zeigen. Dies ermöglichte es Stärken und Schwächen aufzuzeigen.

Die Motivation der Schülerin war teilweise sehr gering, da sie lange keinen Interviewpartner gefunden hat (vgl. Z. 30). Sie hat zudem das Verhalten der Lehrperson nicht als sehr motivierend erlebt und die grosse selbständig zu bewältigende Aufgabe hat sie als hindernd für die Motivation erlebt: «Wenn man einfach in Unterricht gehen kann, oder dann hat man das hinter sich. Aber dann noch das und dann noch selbständig dahinter. Ja» (Z. 30).

Als schwierig bezeichnet sie das Anfangen mit der Arbeit. Die grosse inhaltliche Freiheit, nämlich ein Interview über Glück zu führen, hat die Schülerin negativ erlebt, da es mit Unsicherheit verbunden war, ob man das Richtige macht: «Also man könnte ja um hundertachtzig Grad in die falsche Richtung dav/ davonrennen und das macht einem halt noch ein bisschen Angst und hindert einem so ein bisschen am Drangehen» (Z. 8).

Gelernt hat sie aus ihrer Sicht, da sie das Thema interessiert hat. Sie hat nämlich Glück aus Sicht des Buddhismus behandelt. Entscheidend war dafür, dass «man genau in die Richtung gehen kann, in die man möchte» (Z. 20).

Interessant ist, dass sie eine Unterscheidung zwischen «Lernen», dem klassischen Lernen von Lernstoff im Frontalunterricht, und dem «Erfahrung gewinnen» durch den SOL-Unterricht macht (vgl. Z. 22).

Als grösste Schwierigkeit empfand die Schülerin, als sie keinen Interviewpartner gefunden hat und das zurückhaltende Verhalten der Lehrperson, von dem sie sich nicht verstanden gefühlt hat (vgl. Z. 44).

Die Schülerin bezeichnet sich nicht als sehr gut organisierte Schülerin. Sie lernt zwar eigentlich gerne und sieht in Bildung einen grossen Wert, der sie weiterbringt und für das sie dankbar ist. Sie lernt jedoch oft kurzfristig, manchmal bis spät in die Nacht hinein (vgl. Z. 61). Bildung bezeichnet sie jedoch auch als «Ticket» (Z. 65), das gebraucht wird, damit man in eine höhere Schule kommt und einen guten Job bekommt und Erfolg hat. Interessant ist, dass die Schülerin von sich sagt, Frontalunterricht eigentlich am liebsten zu mögen (vgl. Z. 75). Sie lernt stark nach Interessen, hängt ab, wenn es sie nicht interessiert und sagt von sich, dass sie leicht abzulenken ist (vgl. Z. 79). Sie sagt auch von sich, dass sie «ein bisschen die Durchschnittspersönlichkeit am Gymnasium» sei, also keine Musterschülerin aber auch nicht eine schlechte Schülerin (Z. 81). Eine Schwäche von ihr sei, dass sie schnell aufgabe (vgl. Z. 87). Ihre Fähigkeit selbständig zu lernen bezeichnet sich als nicht gerade herausragend, da sie noch Angst habe und unerfahren damit sei, «einfach auf diesem Weg noch so ein bisschen wackelig auf den Beinen» (Z. 89).

Sie sagt von sich, eigentlich keine besonderen Tricks beim Lernen zu haben. Sie beginne einfach und höre dann erst wieder auf, wenn sie fertig sei, «also indem dass ich es einfach einmal hinter mich bringe» (Z. 97)

### **Charakterisierung anhand der Angaben aus dem Fragebogen**

*Wahrnehmung der Unterrichtseinheit im Vergleich zum traditionellen Unterricht, emotionales Befinden, Wahrnehmung von Autonomie und Mitbestimmung, Motivation und Anstrengung in der Unterrichtseinheit im Vergleich zum traditionellen Unterricht mit Begründung, auffällige Skalenwerte, auffällige Veränderungen der Skalenwerte, Benotung der Schülerleistung (falls vorhanden), offene Antworten zur Definition von Lernen, zu Schwierigkeiten und zum Lerngewinn*

Die interviewte Person hat die Unterrichtseinheit abwechslungsreicher und anspruchsvoller als den bisherigen Unterricht im Fach Philosophie erlebt, jedoch auch weniger verständlich, weniger anschaulich, mit grösserem Zeitdruck und Lernaufwand aber dennoch geringerem Lerngewinn verbunden. Lernziele und Aufgabenstellungen wurden sehr deutlich weniger klar beurteilt als im herkömmlichen Unterricht. Emotional hat sich die Person ruhig und eher frei, jedoch angespannt und unsicher gefühlt. Auffällig ist jedoch, dass sie sich auch eher traurig wahrgenommen hat. In Bezug auf das Interesse ist keine deutliche Ausprägung vorhanden. Autonomie und Mitbestimmung wurden im Vergleich zu allen befragten Schülerinnen und Schülern leicht negativ eingeschätzt. Die Schülerin gab an, weder eine höhere noch eine tiefere Motivation in dieser Unterrichtseinheit gehabt zu haben als sonst, Begründung wird keine gegeben. Die Anstrengung wird jedoch als gross bezeichnet und ist damit leicht grösser als im regulären Unterricht (eher gross). Im Vergleich zur Gesamtheit aller befragten Schülerinnen und Schüler weist die interviewte Schülerin eine deutlich geringe fachliche Selbstwirksamkeitsüberzeugung auf. In ihrem beliebtesten Fach (Biologie) zeigt sie deutlich hohe Werte bei einem Zugang mit tiefenorientiertem Lernen und Auswendiglernen. Die Realisation von Vorhaben ist deutlich negativ ausgeprägt, zudem zeigt sich eine ausgeprägte Furcht vor Misserfolg und eine geringe Hoffnung auf Erfolg. Motivational ist die identifizierte Regulation im Fach der Unterrichtseinheit positiv, die introjizierte Regulation negativ ausgeprägt. In Bezug auf die im Fachunterricht verfolgten motivationalen Ziele zeigt sich eine deutlich negative Mastery-Orientierung, d.h. ein auf das Verstehen und Meistern der Aufgabe ausgerichtete Zielsetzung. Betrachtet man Veränderungen der Werte aus der Eingangs- und Schlussbefragung, so sind folgende deutlichen Differenzen erwähnenswert: Die Selbstwirksamkeit in Bezug auf das selbst organisierte Lernen hat deutlich abgenommen, die Autonomie und die Aspekte des selbst organisierten Lernens werden in der Schlussbefragung stark positiver beurteilt. Zudem hat die introjizierte Regulation stark abgenommen. Die individuelle Leistung der Schülerin wurde mit 4.5 benotet, ihre Gruppe erhielt die Note 5. Die Schülerin versteht unter Lernen «das Einprägen und Verinnerlichen von Informationen welche meist kurz darauf auf Abruf bereit sein sollten». Sie verbindet Lernen jedoch oft mit Druck und Unwohlsein. Als schwierig hat die Befragte das «Anfangen» und die Ideenfindung sowie die Disziplin «es nicht aufzuschieben». Als Lerngewinn wurde «das Organisieren von selbstständigen Arbeiten und auch das freiwillige Arbeiten ausserhalb der Schule» genannt.

**Quantitative Angaben**

**Wahrnehmung der Unterrichtseinheit**  
 Auffällige Werte (1/2 bzw. 5/6) sind hervorgehoben.

Schüler-ID	1 weniger abwechslungsreich / 6 abwechslungsreicher	1 weniger anspruchsvoll / 6 anspruchsvoller	1 weniger verständlich / 6 verständlicher	1 weniger anschaulich / 6 anschaulicher	1 weniger sinnvolle Inhalte / 6 sinnvollere Inhalte	1 geringerer Zieldruck / 6 größerer Zieldruck	1 geringerer Lernaufwand / 6 größerer Lernaufwand	1 geringere Lerngewinn / 6 größerer Lerngewinn	1 geringere Zusammenhänge unter dem Schüler/innen / 6 größere Zusammenhänge unter dem Schüler/innen	1 geringere Unterstützung durch Lehrpersonen	1 schlechtere Organisation / 6 bessere Organisation	1 weniger klare Aufgabenstellungen / 6 klare Aufgabenstellungen	1 weniger klare Lernziele / 6 klare Lernziele
74-08-vn0202	5	5	1	2	3	5	5	2	5	1	3	1	1

**Emotionales Befinden in der Unterrichtseinheit**  
 Auffällige Werte (1/2 bzw. 5/6) sind hervorgehoben.

Schüler-ID	1 unruhig / 6 ruhig	1 unfrei / 6 frei	1 angespannt / 6 entspannt	1 unsicher / 6 sicher	1 traurig / 6 froh	1 desinteressiert / 6 interessiert
74-08-vn0202	6	5	2	1	2	4

Fallminiatur 74-08-vn0202\_def.docx – Robert Hilbe – 31.03.2017

**Standardisierte Skalenwerte**  
 Auffällige Skalenwerte (größer als 1 bzw. kleiner als -1) sind hervorgehoben.

Schüler-ID	SOL-Substrivierbarkeit	fachliche Selbstwirksamkeit	schulliches Selbstkonzept	Approaches to learning F1: deep	Approaches to learning F2: surface	Approaches to learning F3: memorizing	Autonomie	Mitbestimmung	Klassenszene	Volition F1: Realisation von Vorhaben	Volition F2: Präzision	Erfolgsverwartung F3: Furcht vor Misserfolg	Erfolgsverwartung F4: Hoffnung auf Erfolg	Motivationale Regulation F1: intrinsisch	Motivationale Regulation F2: identifiziert	Motivationale Regulation F3: injiziert	Motivationale Orientierung F1: Eigen-Orientierung	Motivationale Orientierung F2: Mastery-Orientierung	Motivationale Orientierung F3: Avoidance	Auditor
74-08-vn0202	-0.34	-1.01	-0.05	1.01	-0.10	1.83	-0.54	-0.72	-1.08	0.27	1.39	-1.80	0.69	1.36	-1.13	0.15	-1.43	0.04	0.06	

**Veränderung der Skalenwerte t0-t1**  
 Auffällige Veränderungen von Skalenwerten (größer als 0.5 bzw. kleiner als -0.5) sind hervorgehoben.

Schüler-ID	Veränderung Fach-SW	Veränderung SOL-SW	Veränderung SOL-Fähigkeiten	Veränderung Autonomie	Veränderung Mitbestimmung	Veränderung SOL-Ausgabe	Veränderung Beziehung zur Lehrperson	Veränderung intrinsische Regulation	Veränderung Identifiziert Regulation	Veränderung Integrierte Regulation
74-08-vn0202	0.43	-0.14	-0.17	0.80	1.17	1.45	-0.45	0.80	0.75	-0.75

Fallminiatur 74-08-vn0202\_def.docx – Robert Hilbe – 31.03.2017

## B5 Merkblatt Interviewanfrage

### Merkblatt Interviewanfrage

Grundlage für die Anfrage und die Durchführung der Interviews bildet die Excel-Datei *SOL Interviewerhebungen.xlsx*, die ihr erhaltet. In dieser Datei sind sämtliche Arbeitsschritte zu dokumentieren und jede Woche bis Freitagabend auf ILIAS im Ordner *Durchführung der Interviews* abzulegen.

#### Kontaktaufnahme per Telefon

- In der Excel-Datei sind die Telefonnummern der Schülerinnen und Schülern angegeben.
- Die telefonische Anfrage soll unbedingt im Dialekt stattfinden.

#### Vorstellung der eigenen Person mit Namen und Funktion im Projekt

Guten Tag, hier spricht [dein Name] vom Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bern. Ich bin Studentin/Assistent und rufe an, da ich im Projekt «Selbst organisiertes Lernen am Gymnasium» mitarbeite.

#### Sich vergewissern, dass man mit der richtigen Person spricht

Haben Sie in der Schule bei [Name der Lehrperson] vor kurzem das SOL-Projekt [Titel der Unterrichtseinheit] abgeschlossen und einen Fragebogen in der Klasse dazu ausgefüllt?

[Antwort abwarten, nur bei Zustimmung weiterfahren, sonst nachfragen]

#### Informationen zu den Interviews und zum Projekt

Sie haben uns auf dem Fragebogen Ihre Telefonnummer für Rückfragen angegeben. Ich rufe an, da wir mit einigen Schülerinnen und Schülern Interviews durchführen, um mehr über ihr Lernen im SOL-Unterricht zu erfahren.

Die Interviews dauern etwa eine Stunde und werden an einem frei gewählten Ort durchgeführt.

Im Interview geht es darum, wie Sie das Lernen im SOL-Unterricht erlebt haben und wie Sie dabei vorgegangen sind.

Die Angaben aus den Interviews werden anonymisiert und dienen als Grundlage für eine Dissertation. Mit Ihrer Teilnahme helfen Sie mit, mehr über das selbst organisierte Lernen am Gymnasium zu erfahren.

Als Dankeschön für Ihre Mitarbeit erhalten Sie im Falle einer Teilnahme einen iTunes-Gutschein für Musik, Bücher oder Apps im Wert von 30 CHF.

Haben Sie Fragen zu den Interviews oder zum Projekt im Allgemeinen?

[Antwort abwarten, bei Bedarf erklären und weitere Informationen geben: Gerne kann ich Ihnen noch mehr zum Projekt erzählen ...]



**Anfrage für Teilnahme**

Haben Sie Interesse, bei einem solchen Interview mitzumachen?

**Absage**

Können Sie mir sagen, weshalb Sie kein Interesse an einem Interview haben, damit ich dies notieren kann?

Vielen Dank für Ihre Auskunft! Ich wünsche Ihnen noch einen schönen Tag.

[Telefongespräch beenden]

→ *Grund für Absage in Excel-Datei notieren*

**Zusage: Termin vereinbaren und einen ruhigen Ort für das Interview festlegen**

Vielen Dank für Ihre Teilnahmebereitschaft!

Wann hätten Sie Zeit für das Interview?

[Terminvorschläge entsprechend eigener Verfügbarkeit machen]

Wo wollen wir uns für das Interview treffen? Wichtig ist, dass es ein ruhiger Ort ist, wo wir ungestört sprechen können und wo Sie sich wohl fühlen. Dies kann an der Schule, in einem Café, an der Uni oder an einem andern Ort sein.

[Vorschläge abwarten und prüfen, ob sie geeignet sind]

→ *Vereinbaren Termin und Ort in Excel-Datei festhalten*

**Kontaktangaben aufnehmen**

Ich werde mich einen Tag vor dem Termin nochmals per SMS bei Ihnen melden, um den Termin zu bestätigen. Bitte antworten Sie dann auf meine Nachricht, falls Sie den Termin nicht einhalten können.

**Bestätigung**

Nochmals vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Dann treffen wir uns am [Datum und Zeit] an folgendem Ort: [Ort]

Ich wünsche Ihnen noch einen schönen Tag!

[Telefongespräch beenden]

**Nachricht auf Combox**

Guten Tag, hier spricht [dein Name] vom Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bern. Ich bin Studentin/Assistent und rufe an, da ich im Projekt «Selbst organisiertes Lernen am Gymnasium» mitarbeite.

Sie haben in der Schule bei [Name der Lehrperson] vor kurzem das SOL-Projekt [Titel der Unterrichtseinheit] abgeschlossen und einen Fragebogen in der Klasse dazu ausgefüllt. Ich hätte dazu noch ein paar Fragen und wäre Ihnen dankbar, wenn Sie mir unter der Telefonnummer [deine Nummer] zurückrufen könnten. Ich werde später auch nochmals versuchen, Sie zu erreichen. Vielen Dank!

**B6 Informationsblatt Datenschutz**

UNIVERSITÄT  
BERN

Bern, 1. Juni 2014

**Informationen zum Projekt «Selbst organisiertes Lernen»**

Liebe Schülerin, lieber Schüler

Philosophisch-  
humanwissenschaftliche Fakultät  
**Institut für Erziehungswissenschaft**  
Abteilung Pädagogische Psychologie

Im Projekt «Selbst organisiertes Lernen (SOL)» werden Unterrichtseinheiten an den Gymnasien des Kantons Bern entwickelt und erprobt, die das selbständige Lernen der Schülerinnen und Schüler fördern sollen. Jede Gymnasiastin und jeder Gymnasiast soll dabei das selbst organisierte Lernen bis zur Matura in verschiedenen Fächern in kleineren und grösseren Sequenzen trainieren können.

Sie haben eine solche Unterrichtseinheit besucht und an einer Befragung der Klasse teilgenommen. Diese Befragungen sind Teil der kantonalen Projektevaluation, die vom Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bern im Auftrag der Erziehungsdirektion des Kantons Bern durchgeführt werden. Sie dienen dazu, die Wahrnehmung dieser Unterrichtseinheiten bei den Schüler/-innen zu erforschen. In einem weiteren Schritt werden Interviews mit einzelnen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten geführt, um einen vertieften Einblick in das Lernen im SOL-Unterricht zu ermöglichen. Diese Interviews sind die Grundlage für die Dissertation von Robert Hilbe.

**Hinweise zum Datenschutz**

- Das Interview wird aufgezeichnet und verschriftlicht, damit es wissenschaftlich ausgewertet werden kann.
- Wir versichern Ihnen den vertraulichen Umgang mit Ihren Daten.
- Alle Ihre Angaben werden vollständig anonymisiert, so dass kein Rückschluss auf Ihre Person möglich ist.
- Ihre Daten werden nur für wissenschaftliche Zwecke verwendet und nicht an Dritte weitergegeben.

**Kontakt**

Für Fragen zum Interview oder weitere Informationen zum SOL-Projekt bzw. zur Dissertation wenden Sie sich bitte direkt an Robert Hilbe (Tel. 031 631 52 75, robert.hilbe@edu.unibe.ch). Weitere Informationen zum SOL-Projekt finden Sie unter <http://erz.be.ch/sol>.

Robert Hilbe  
robert.hilbe@edu.unibe.ch  
Tel. 031 631 52 75

Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Pädagogische Psychologie  
Fabrikstrasse 8  
3012 Bern  
<http://edu.unibe.ch>